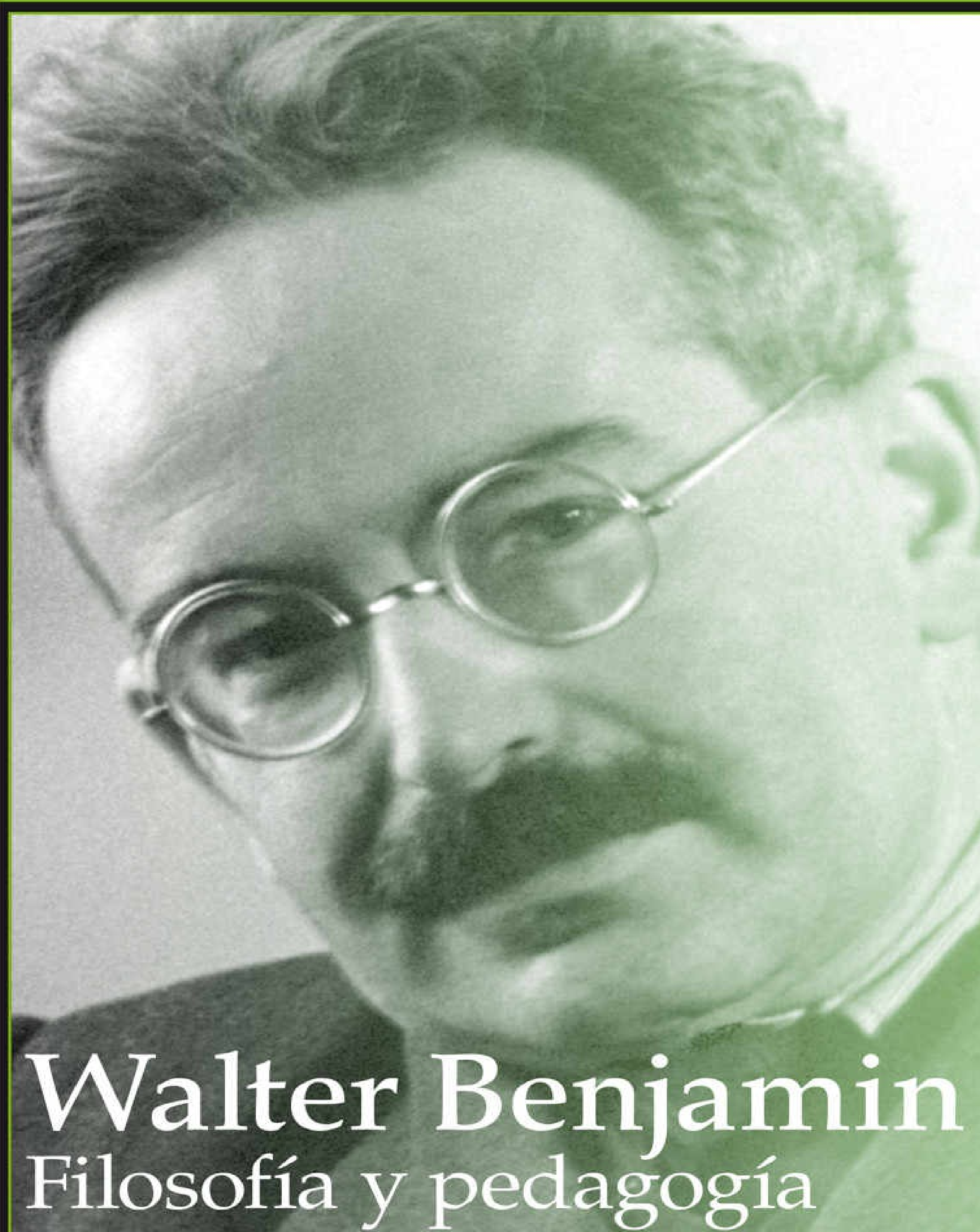
RETRATOS CRÍTICOS



Walter Benjamin
Filosofía y pedagogía

Lluís Ballester
Antoni J. Colom

Educación Comparada e Internacional

Octaedro Editorial

Sobre los autores

Lluís Ballester Brage. Doctor en Filosofía y Sociología; profesor titular de Métodos de Investigación Educativa en la Universidad de las Islas Baleares. Su experiencia profesional se centra en el análisis de las necesidades de los jóvenes, en la prostitución femenina y en las personas mayores; todo ello en el contexto de los estudios socioeducativos.

Antoni J. Colom Cañellas. Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de las Islas Baleares y miembro de la Academia Nacional de Cataluña. Sus aportaciones se refieren a la epistemología pedagógica, al pensamiento contemporáneo de la educación y a la historia de la educación desde la Ilustración hasta nuestros días.

Walter Benjamin: filosofía y pedagogía

COLECCIÓN
EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL
SERIE RETRATOS CRÍTICOS

Antoni J. Colom
Lluís Ballester

Walter Benjamin: filosofía y pedagogía

Octaedro

Colección Educación Comparada e Internacional, Serie Retratos críticos

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título: *Walter Benjamin: filosofía y pedagogía*

Primera edición en papel: octubre de 2015

Primera edición: octubre de 2015

ISBN: 978-84-9921-780-2

Diseño, realización y digitalización: Editorial Octaedro

Prólogo

Los estudios que presentamos tienen un nombre propio: Walter Benjamin. En rigor, es un nombre que identifica a un filósofo y una manera de pensar. Nos han interesado ambas perspectivas, aunque sea la segunda la que justifica el interés biográfico e histórico.

El filósofo y sus aportaciones pertenecen a un tiempo concreto, a la primera parte del siglo XX; sin embargo, la trascendencia de sus análisis y propuestas llegan hasta nosotros con vigencia renovada. La revisión crítica de dichas aportaciones se ha estructurado en siete capítulos y en dos partes introducidas por una revisión biográfica. La primera parte, la constituyen los estudios filosóficos; la segunda, los estudios pedagógicos.

Tal vez pueda parecer problemático que el libro se estructure en dos partes, pero se podrá comprobar cómo el enfoque es rigurosamente unitario. Dos autores y dos partes, pero con un enfoque común que reconoce a Benjamin como uno de los autores más originales y actuales de la teoría crítica. Y es que, en nuestra aportación, filosofía y pedagogía se muestran entrelazadas y en profunda relación. Cabe tener en cuenta que, en Benjamin, la pedagogía se conforma a partir de experiencias vitales, pues se haya intrincada en su biografía, lo que supone siempre una reactualización de su tiempo y, por consiguiente, echar mano del recuerdo y de la memoria. De ahí que el lector encontrará como contexto de sus planteamientos educativos dos capítulos dedicados precisamente al tiempo (los famosos tiempos cruzados de W. Benjamin) y al recuerdo (la sociología de la memoria).

Queremos, pues, incidir en ello y que el lector vea que el presente libro no está conformado por dos unidades temáticas independientes y sin conexión ninguna. En nuestro caso, lo filosófico que hemos acotado es el fundamento y el contexto natural donde descansan sus planteamientos pedagógicos.

Otra cuestión que cabe plantearse es por qué resulta necesario volver sobre la biografía para iniciar el libro. En primer lugar porque, en nuestro autor, pedagogía y vida van unidas. Ahora bien, una cuestión muy importante es el hecho de que las aportaciones de Benjamin tienen una dimensión histórica que no las explica desde una perspectiva anecdótica o circunstancial, sino argumental. Benjamin puede crear y desarrollar sus concepciones porque vive y analiza una realidad histórica. Nosotros, decenas de años después, podemos interpretar su obra y aprovecharla para entender y actuar sobre el presente, porque la caja de herramientas conceptual que construyó aún es útil.

El pensamiento de Benjamin se nutrió a partir de buena parte de la tradición intelectual de Occidente. Por eso, entenderse con Benjamin y entender a Benjamin implica debatir con esas tradiciones. Hemos dedicado parte de nuestro trabajo a tres ejes temáticos en

los que Benjamin se apropia de la tradición, discute de ella y la renueva, con éxito o sin él: su proyecto crítico de reforma del materialismo histórico, en primer lugar; su concepción del lenguaje y la memoria, a continuación; y, finalmente, su discurso pedagógico, fundado en los motivos anteriores.

Benjamin, en cualquier caso, era un autor que pensaba escribiendo; que se presenta en primera persona en sus textos, los cuales cambian con él. Una de sus aportaciones es mostrar cómo se va construyendo una reflexión sobre la realidad, en confrontación permanente. Por eso su obra sigue abierta, dispuesta como una interpelación constante. Durante años, nos hemos sentido invitados a pensar y actuar desde sus textos. La mejor parte de nuestras reflexiones se incluye en este libro.

A. J. COLOM
L. BALLESTER

Capítulo 1
Una cata en la biografía de Walter Benjamin

Lejos de nuestra intención está aunar biografía y bibliografía en W. Benjamin, y más cuando su vida apenas nos aporta luz respecto a la profundidad y variedad de los temas que trató.[1] Aunque acaso tengamos que decir que su obra sí nos dice algo de su vida; son siempre anécdotas sueltas, sin solución de continuidad, que afectan a detalles de su infancia (*Infancia en Berlín hacia 1900*),[2] a algunas vivencias, como el caso de sus estancias en Ibiza, y quizás a los afectos (*Diario de Moscú* o *Calle de dirección única*). En cambio, la temporalidad, la época que le tocó vivir, el devenir de la historia que se iba haciendo es más proclive para significar algunos aspectos importantes de su pensamiento.

W. Benjamin, y con él muchos aspectos de su obra, responde al abandono de un pasado que podríamos definir como propio de la tradición, afianzado en seguridades de siglos, para transitar por una modernidad aún no asentada ni definida, y que es, por el contrario, motivo de vaivenes y contradicciones. Este ir y venir de la tradición a la modernidad tan presente en su obra, así como en su pesimismo, en general nebuloso aunque casi siempre patente, responden a las turbulencias de su tiempo y de esta modernidad aún insegura que mencionamos. Una nueva situación que se manifestaba amargamente en el fracaso de la burguesía, en el conflicto armado de la primera gran guerra, en una república de Weimar inconsistente e incapaz de posibilitar la necesaria regeneración que necesitaba Alemania, en el ascenso del nazismo, en la persecución a la condición judía, en el inicio de la Segunda Guerra Mundial y en su inevitable exilio. Todo ello no solo conforma el trasfondo de la vida de Benjamin, sino también las dificultosas situaciones a las que de forma descarnada, casi siempre en solitario, tuvo que hacer frente.

Tales condicionamientos son los que, de una forma u otra, encontramos en su legado. Benjamin personalizó siempre la necesidad de afianzarse, de encontrar seguridades ante una realidad convulsa; se manifiesta, por ejemplo, en su filosofía del lenguaje —la comunicación no se da con el lenguaje, sino en el lenguaje—; o en la búsqueda del apoyo colectivo para personalizar lo más íntimo, como pueda ser la memoria —no hay memoria sin concurso de la sociedad, que es quien la alimenta—, y que él materializa, por ejemplo, en los objetos del pasado que conforman su seguridad presente —hablamos de su afán coleccionista—, o en el posibilismo de la técnica en el seno de la estética del momento, y siempre en la necesidad de vislumbrar un futuro mejor.

Todo ello son ejemplos de un Benjamin que, al abandonar su idealismo juvenil (retazos de la tradición), buscará, acuciado por los acontecimientos, la necesaria seguridad a fin de dar sentido a su existencia y a su pensamiento. No creemos que lo lograra, a pesar de que vislumbraba en la revolución moral de la clase obrera —visto el fracaso continuado de la burguesía— algún atisbo de esperanza; de ahí que vea en el marxismo —en todo caso, en su marxismo— el proyecto para soñar con un mundo mejor. Esta revolución, que en él se acoge a aires mesiánicos, incluso de salvación personal, será la solución que nos aporta y que aún puede ser un revulsivo para la izquierda actual. Saber que desde el presente se construye el futuro, y que uno y otro están ligados al pasado, junto con un activismo crítico para el logro de un mundo mejor y más justo, así como contar con la necesaria participación de la clase obrera, la menos contaminada por los vicios del poder burgués, son puntos de inflexión aún actuales, vista la situación del capitalismo contemporáneo, ávido y monopolista.

La vida de W. Benjamin, decíamos, apenas nos ilustra de su portentosa obra, pero también creemos que su conocimiento, aunque sea esquemático, nos puede ayudar a entender su tiempo y cómo a través de su historia personal tuvo que enfrentarse a sí mismo y crear uno de los testimonios más interesantes del siglo XX. Benjamin fue un pensador, filósofo si se quiere, pero sin duda también un memorialista de su época. Su enorme cultura, su capacidad de análisis, su sentido crítico, junto con su postura y escritura, intelectualmente diletante y aun esnobista, fueron acaso mecanismos de defensa para enfrentarse a la cruda realidad personal, social y política que sufrió y le hizo sufrir. Su muerte podría verse como el fracaso de su pensamiento, pero sin duda también es el argumento definitivo de que W. Benjamin tenía razón.

Retazos de todo ello encontramos en su biografía. Walter Bendix Schönflies Benjamin nació el 15 de julio de 1892 en el seno de una familia de la burguesía judía acomodada. Sus padres fueron Emile Benjamin (1866-1926) y Pauline Schönflies (1869-1930). Se casaron en 1891 y tuvieron además de Walter, el mayor, dos hijos más: Georg (1895-1942) y Dora (1901-1946). Georg estudió medicina, especializándose en pediatría —algunos centros médicos alemanes llevan su nombre—, fue militante del Partido Comunista, murió en el campo de concentración de Mauthausen y siempre estuvo muy unido a su hermano Walter; en cambio, con Dora, que estudió sociología y psicología, siempre tuvo una relación dificultosa y ambivalente. Falleció de cáncer en Suiza, tras una vida plagada de necesidades (Lane, 2005).

Su padre, cuyos familiares eran banqueros oriundos de Renania, se estableció en Berlín; fue anticuario, corredor de arte, socio de una casa de subastas y hombre de múltiples negocios; accionista de diversas y boyantes empresas, dado también a la especulación financiera. Y llegó a alcanzar una elevada fortuna y una alta posición social entre la más selecta burguesía del Berlín finisecular (Benjamin, 1996: 224 y 225). Tenemos alguna información que nos da pie para refrendar el alto nivel económico de los padres de Benjamin, habitantes del elitista barrio Oeste —en concreto, en el distrito de Grunewald—, tal como las niñeras que se hacían cargo de él y de sus hermanos, o la institutriz que ya a los nueve años le enseñaba francés, o cómo el servicio se dirigía a su

madre llamándola siempre «distinguida señora» (Benjamin, 1987 y 1996), así como las vacaciones de verano de las que nos dice que, «como mis padres eran acaudalados», las pasaban en diversos lugares. En todo caso, y a modo de resumen de todo lo mencionado, cabría citar unas palabras en las que Benjamin rememora su infancia y que se refieren a lo orgulloso que estaba cuando le permitían ayudar a poner la mesa. Dice así: «abreostras; tenedores de langosta; copas verdes para el vino blanco, las pequeñas y lisas para el oporto, las de filigrana del champaña; los cuencos de sal…» (Benjamin, 1987: 208). Creemos que huelgan los comentarios.

Cabe decir que la madre de Benjamin pertenecía también a una familia de notable posición dedicada al comercio agrícola. La abuela materna de Benjamin, al quedar viuda, se dedicó a viajar por toda Europa llegando al desierto africano y a realizar diversos viajes transatlánticos; vivía en una casa de 14 amplias habitaciones, y nos cuenta el propio Benjamin que las postales y fotografías que guardaba le incitaron a iniciar su afán coleccionista y su pasión por los viajes.

De pequeño fue a un parvulario del que rememora a su maestra Helene Pufahl, cuyas normas «no eran muy estrictas», y a su sucesor el señor Knoche, del que dice que «casi todo lo que sucedía en el aula me repugnaba», así como que «sabía apreciar el uso de la caña». Pronto, pues, se inician en él los malos recuerdos en relación con la educación, aunque tendrá unos años de latencia, ya que realizó la enseñanza primaria en su casa con un preceptor particular, del que evoca que se aplicaba a enseñarle a estudiar (propedéutica). Cabe decir que este profesor era compartido con algunos niños y niñas pertenecientes a familias judías también de alta posición social.

Su posterior etapa de estudiante de bachillerato le condicionará de diversas maneras; entre ellas, no será la menos importante su dislexia, de la que nos dice: «he tardado treinta años en meterme en la cabeza lo que son la derecha y la izquierda, en descubrir cómo se usa un plano de una ciudad» (Benjamin, 1987: 179; 1996: 190). Como se reconoce hoy en día, no era un buen síntoma de éxito escolar, máxime cuando el joven Benjamin estaba a punto de dejar las seguridades del hogar para iniciar sus estudios en el *Gymnasium* (equivalente a nuestros antiguos institutos de bachillerato). Nuestro autor tenía todas las papeletas para ser un fracasado escolar, y el ambiente que se encontró en su nuevo centro ayudaron a consumar tal diagnóstico.

Efectivamente, a los diez años (en 1902) y sin problema alguno, aprobó el ingreso al *Gymnasium* para seguir con sus estudios secundarios. Su centro fue el Gymnasium Kaiser Friedrich, situado en la Plaze Savigny de Berlín, dedicada al ministro prusiano Karl von Savigny. Se trata de una plaza con un aire romántico, debido a la estética que le proporciona su vegetación, y separada del centro político de Berlín por el amplio parque de Tiergarten.

Con los antecedentes mencionados no debe extrañarnos que el joven Walter no se adaptase a la enseñanza pública; allí se iniciarán sus angustias, miedos y desasosiegos, que conllevarán un escaso rendimiento académico y cuadros clínicos de carácter psicosomático, debido especialmente al clima disciplinario del centro, donde eran frecuentes las vejaciones e incluso los castigos físicos. Su fobia le hará, como mecanismo

de defensa y como excusa, llegar tarde a clase, debido a unos irrefrenables deseos de dormir que no le dejaban despertarse; por ello era reprendido por sus profesores; iniciándose así una escalada de problemas escolares, que normalmente concluían con más faltas de asistencia a clase.

Recordando aquellos años, afirmó que solo conoció «las más anticuadas formas de disciplina escolar (palos, cambio de sitio o arresto). «[…] Nunca he superado el terror y la desolación que pusieron a mi alrededor en esos años.» También menciona con total desagrado alguna (pocas) experiencia de aquellos años: «Solo hoy soy capaz, me parece, de darme cuenta de todo lo que de odioso y degradante había en la obligación de quitarse el gorro ante los profesores. […] Pero saludar a un profesor como a un pariente o a un amigo me parecía tan enormemente abusivo como pretender celebrar las clases en mi casa» (Benjamin, 1996: 231 y 232).

Todo ello hizo que sus padres buscasen una solución, vista la nefasta trayectoria escolar de su primogénito, del tal manera que lo internaron en un colegio privado situado en Haubinda (Jarque, 1992: 23 y 24), a medio camino entre Berlín y Sttugart y bastante próximo a Frankfurt. Para una mayor comprensión de lo que se dirá de este colegio a continuación, cabe decir que Haubinda es una pequeña aldea que hoy en día no llega a los cien habitantes.

Esta escuela pasaría con los años a formar parte de la historia de la «escuela nueva» alemana, que, pese a que cuando ingresó W. Benjamin en ella aún no hacía muchos años de su inauguración (1901), ya gozaba del prestigio de ser una escuela «diferente», puesto que, tal como se reconoce en alemán, se trataba de una escuela «reformada», contraria entonces al espíritu de las escuelas tradicionales.

Se trataba de un *Landerziehungsheim*, u «hogar de educación en el campo», que fueron característicos del movimiento de la escuela nueva o «reformista alemana», y cuya existencia se prolongó hasta 1934, cuando fueron clausurados por el régimen nacional-socialista. El caso del «hogar» en el que estuvo Benjamin es digno de mencionarse, porque en él había profesores que bebieron directamente de la primera experiencia «nueva» de educación que se implantó en Europa, tal como era el caso de Hermann Lletz, antiguo colaborador de Cecil Reddie[3] en Abbotsholme, Derbyshire, Inglaterra.

Uno de los profesores colaboradores de Reddie era Hermann Lletz, que en el año 1898 fundaría, imitando a la «new school», su primer *Landerziehungsheim*, en Ilsenburg, o primera experiencia reformista alemana; este centro estaba dedicado a alumnos de 8 a 12 años. Visto el éxito de la experiencia, en 1901 creó otro centro similar para niños de entre 13 y 16 años en Haubinda, donde W. Benjamin fue alumno entre los 13 y los 15 años. En este centro trabajaban Gustav Wyneken y Paul Geheeb, hombre este último también clave en la pedagogía reformista alemana, ya que en 1909, al abandonar el centro de Haubinda, creó su propia experiencia pedagógica en Odenwald, a la que denominó *Schuigemeinde* o «comunidad escolar». Ambos modelos se extendieron por Alemania y Austria con cierta profusión, protagonizando, en definitiva, el movimiento de la escuela nueva («reformista», en alemán) en ambos países (Luzuriaga, 1929).

La educación que aplicaba Wyneken, que hacía las funciones de director del colegio, se basaba en la creación de un ambiente familiar, cercano o imitando la vida sencilla de las granjas de los alrededores; es decir, se estudiaba en general por las mañanas y se trabajaba por las tardes en tareas agrícolas y en otras manualidades. El espíritu era comunitario, grupal, con ciertos niveles de autogestión; en consecuencia, se creaba un clima de libertad y compañerismo, que también se extendía a las relaciones entre profesores y alumnos, en las que ambos tenían los mismos derechos al estar unidos por los mismos objetivos.[4] Sin duda, todo ello impactó en el joven Benjamin, sobre todo tras la experiencia que había tenido en el *Gymnasium* de Berlín.

Durante los años que Benjamin estuvo en este centro, Gustav Wyneken será su mentor y orientador intelectual hasta tal punto que la aportación idealista y pedagógica que realizará Benjamin en sus primeros escritos está casi toda ella inspirada por la obra teórica y práctica del mencionado director de Haubinda (Wyneken, 1926; 1927a; 1927b). Tras esta experiencia regresaría de nuevo a Berlín. El motivo del traslado a su antiguo *Gymnasium* no lo especifican sus biógrafos ni él mismo; pero, teniendo en cuenta que culminó sus estudios de bachillerato (el *abitur*) nada menos que a los veinte años, nos imaginamos que sus padres debieron ver un lento proceso cultural que no era conveniente prolongar por más tiempo. Fue en esta segunda etapa, en el mismo centro público de sus inicios de estudiante de bachillerato, cuando notó por primera vez algún tipo de discriminación por parte de sus compañeros de estudio por motivo de su raza. Es decir, desde muy joven fue consciente de su judaísmo y de lo que suponía ser judío en su país.

También tuvo que sufrir, una vez más, el maltrato que era habitual en su *Gymnasium*, lo que le siguió propiciando enfermedades psicosomáticas para no asistir a clase, falta de atención, escaso éxito en los estudios, etc. Todo ello hizo que se retrasase en la culminación de los mismos, de tal forma que, cuando al fin acabó los estudios de bachillerato, hablaba en referencia a su colegio de «despedida de ese infierno» (Benjamin, 1987: 179 a 232; 1996: 188 a 235).

Benjamin inició sus estudios superiores el trimestre de verano del año 1912, tras acabar, por Pascua, los propios del bachillerato. Ingresó en la Universidad de Friburgo, para estudiar Filosofía, donde tuvo de profesor a Heinrich Rickert, neokantiano, seguidor y actualizador en pedagogía de la obra de Dilthey. Allí se afilió a la «sección para la reforma escolar», integrada en el Freie Studentenschaft o Asociación de Estudiantes Libres, o sea, no pertenecientes a partidos políticos. Esta sección para la reforma escolar se había creado el invierno de 1911, por tanto, unos meses antes de iniciar Benjamin sus estudios universitarios. Allí pretendió desarrollar una «cultura juvenil independiente» siguiendo los postulados de G. Wyneken.

Su dedicación a ello fue tal que abandonó casi por completo los estudios, de tal manera que, como nos reseña uno de sus biógrafos, Bernd Witte, en junio de 1912 escribió a un amigo suyo, compañero del *Gymnasium* que se había quedado en Berlín, H. Belmore, diciendo que se consideraba «héroe de la reforma escolar y víctima de la ciencia» (Witte, 2002: 24).

Benjamin alternaba los semestres entre dos universidades, ya que en invierno estudiaba en Berlín, donde también pronto destacó por su activismo, y creó entre 1912 y 1913 una sociedad de debate, *Sprechsaal*, que se reunía en un piso que sus componentes habían alquilado y al que denominaban *Das hem*, «el hogar». Con ello quería formar una sociedad libre con formas de vida libre, lejos de la vigilancia ejercida por los padres. Como veremos, en sus escritos pedagógicos de este año abundan las críticas sobre los padres por su escepticismo, su pasividad en la acción y por lo que el joven Benjamin denomina la «experiencia de los filisteos», en referencia a la «moral de los mercaderes», es decir, la propia de la burguesía.[5] También cabe destacar en este mismo contexto sus escritos sobre sexualidad (Benjamin, 1914a: 73 y 74).

En el semestre de invierno de 1913-14, llegó a presidir la Asociación de Estudiantes Libres de la Universidad de Berlín, donde, a través de sus proclamas y discursos, se haría muy impopular entre los estudiantes. Benjamin, por una parte, va radicalizando sus posiciones y comienza a negar en parte la influencia de Wyneken; así, con ocasión del Primer Congreso Pedagógico-estudiantil, llega a afirmar: «No somos unos fanáticos partidarios de Gustav Wyneken…» (Benjamin, 1914b).[6]

Pronto destacó por defender las tesis más radicales de la asociación, así como el derecho de los estudiantes a participar en la organización universitaria, en un intento de lograr un cambio social a través de una revolución cultural, lo que solo sería posible en una Universidad más comprometida con la autodeterminación; en definitiva, buscaba una Universidad más libre, puesto que solo con libertad y en libertad se podría conseguir una mayor producción intelectual y, en definitiva, el desarrollo de una cultura no contaminada por los vicios de la sociedad adulta.[7]

Será también en esta época cuando comience a criticar el compromiso político de los estudiantes diciendo que con la politización lo que se consigue es satisfacer la necesidad de los partidos políticos y no las necesidades de la juventud, de una verdadera cultura juvenil, ya que con la politización se va cayendo en la alienación; por tanto, es falso el interés que el estudiante pueda sentir por el proletariado, porque esta actitud no es propia del espíritu de los jóvenes, sino que es más bien una manipulación de los adultos en favor de sus intereses, y, por ello mismo, una invasión en toda regla del espíritu juvenil.

Estos planteamientos harán que sea acusado de elitista y que sea rechazado dentro de su asociación, hasta tal punto que no solo dimitió de su cargo de presidente, sino que incluso tuvo que abandonar la propia Universidad. Las tesis de Wyneken, la idea de lograr una universidad basada en el espíritu, verdadero creador de la cultura de la juventud, no tuvo en realidad ningún predicamento entre la propia juventud universitaria. Tras su fracaso verá cómo su maestro y guía publicaba en 1914 *Juventud y guerra*, un panfleto a favor del belicismo en el que llamaba a la juventud alemana a participar en lo que sería la primera contienda mundial. Con ello la relación tanto personal como ideológica con Wyneken se enfriará definitivamente.

Puede decirse que W. Benjamin inicia su aventura publicista a través de una serie de artículos pedagógicos de marcado carácter idealista, en el que se denota en muchos de ellos la influencia de su antiguo maestro. Se trata de 16 trabajos de longitud muy variable

y que fue sacando a la luz —muchos bajo seudónimos— entre 1911 y 1915 en diversas revistas y otras publicaciones, es decir, entre los 19 y los 23 años.[8]

Benjamin tuvo alguna que otra tentación belicista, pues parece que se quiso afiliar como voluntario. No obstante, el suicidio de su amigo Fritz Heinle y de su novia, Rita Seligson, en 1914, como protesta por el posicionamiento bélico de Alemania, tuvo sin duda consecuencias decisivas en la vida de nuestro autor que definitivamente le hicieron abrazar una postura radicalmente pacifista. Luego, más tarde, cuando fue llamado a filas fue declarado no apto por una ciática inducida.

Tras el rechazo de sus compañeros de la Universidad de Berlín, Benjamin se matriculará en la Universidad de Múnich, de cuyo profesorado hará una dura crítica. Allí conocerá a Rainer Mª Rilke y también, en 1915, a G. Sholem, que será desde ese momento su confidente y amigo a pesar de la diferencia de edad. Efectivamente, G. Sholem era cinco años menor que Benjamin, pero su influencia sobre nuestro autor será determinante. A pesar de la facilidad que Benjamin tenía para romper con sus amigos, en este caso, y a pesar de las divergencias existentes entre ambos, no hay duda de que la suya fue un modelo de amistad. Ambos judíos, Benjamin laico y Scholem practicante y sionista, este le sirvió de orientador y tutor intelectual en muchas ocasiones.

En 1917 se casará con Dora Sophie Kellner,[9] nacida en 1890, a la que conocía desde 1914. Esta se había divorciado de Max Pollack en 1916, año en el que ya había establecido relaciones con Walter. El matrimonio se instaló en Berna, Suiza, al parecer como protesta o autoexilio por el belicismo de Alemania. En el país alpino cursará los estudios de doctorado. En 1918 nace su único hijo, Stefan Rafael (W. Benjamin, 2008; Scholem,1987). El afán coleccionista de W. Benjamin se inició cuando su esposa Dora, que era hija de una traductora de cuentos y libros para niños, le regaló una pequeña biblioteca de libros infantiles, que, como vemos, coincide en el tiempo con el nacimiento de su único hijo, Stefan. Sin embargo, no podemos olvidar la tradición familiar en la que creció Benjamin, ya que, además de que su padre fue coleccionista y vendedor de arte, también cabe destacar que su madre, Johanna Schönflers, ya tenía una pequeña biblioteca de libros infantiles, por lo que en un momento dado W. Benjamin escribiría: «El meollo de la colección es el fruto de mis sistemáticas incursiones durante largo tiempo en la biblioteca de mi madre, en la biblioteca de la primera infancia» (Schiavoni, 1989: 18 y ss.).

Al año siguiente, en 1919, culminaría su tesis «El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán», calificada *cum laude* y de la que podemos afirmar que está contextualizada en el idealismo, ya que en ella concluye que el crítico con sus aportaciones consigue aproximarla al Absoluto.

G. Scholem, en verano, solía visitar a su amigo en Berna, de tal modo que fue en 1918 cuando ambos se dieron a la tarea de criticar la Universidad alemana creando una universidad propia e imaginaria a la que dotaron de ironía y de cierto nivel esperpéntico. De hecho, su lectura no tiene desperdicio. La denominaron Universidad de Muri (Benjamin, 2010), nombre de una localidad cercana a Berna, donde, recuérdese, vivía por aquel entonces W. Benjamin. El lema que tal universidad tenía marcado en su pórtico

de entrada era «¿Por qué los niños preguntan tantas cosas?». El rector de tal universidad era el propio Walter Benjamin; en cambio, el papel que le correspondió a Gerhard Scholem en la vida real, verdadero mentor intelectual de nuestro autor —también de forma irónica y paradójicamente— era el de bedel. Estas butades se llegaron a imprimir y se repartieron entre amigos y conocidos, ya que el padre de «nuestro bedel» tenía una imprenta (Witte, 2002).

En uno de sus primeros textos, escrito en 1918, *Sobre el programa de la filosofía venidera*, Benjamin desarrolla su primera teoría de la experiencia como crítica a las tesis de Kant, pues consideró que Kant se había equivocado al basar su concepto de experiencia en el modelo de la ciencia y de la matemática, mientras que para nuestro autor, la experiencia debería abarcar también al arte y a la religión.

Mientras, la joven familia vivía de una asignación económica que el padre de Benjamin les enviaba. También cabe decir que en Suiza conocerá a Ernest Bloch al que tratará con frecuencia por vivir próximo a su domicilio, y a George Lukács que recientemente había publicado *Teoría de la novela*, quien estaba ya afiliado al Partido Comunista Húngaro desde 1918. Cabe decir que estos dos autores, algo mayores que Walter Benjamin, también, y por las mismas razones, exiliados en Suiza, junto con otros intelectuales del momento, como el novelista Herman Hesse, coincidían en criticar a la burguesía y su modelo de sociedad, visto su gran fracaso que culminaría con la derrota militar. Con ellos, Benjamin tiene la primera aproximación al marxismo.

Al finalizar la guerra, la joven familia decide regresar a Alemania, y, debido a los nulos recursos que poseían, no les quedará más remedio que instalarse en casa de los padres de Walter. Estamos ya en el año 1920, y Walter Benjamin, con 28 años, no tiene con qué ganarse la vida. Allí comenzarán (o continuarán) las desavenencias entre padre e hijo por motivos fundamentalmente económicos. Se dedica a estudiar al mismo tiempo que logra publicar algunos trabajos. Claro que también hay proyectos frustrados, como el de la revista que tenía que dirigir, *Angelus Novus* —cuyo nombre es el mismo que el del cuadro de Paul Klee, que el propio Benjamin había comprado en 1921—, y que por motivos económicos fundamentalmente (la gran inflación que tenía Alemania) no pudo publicarse. En este mismo año redescubre la riqueza de la cultura judía leyendo, por consejo de Scholem, *La estrella de la redención*, el conocido libro de Franz Rosenzweig (1997).

Uno de sus escritos de esta época —por otra parte, una de sus mejores obras— le proporcionará gran predicamento en el grupo de jóvenes intelectuales entre los que se movía, al mismo tiempo que graves disgustos en su matrimonio. Nos referimos a un estudio sobre *Las afinidades electivas de Goethe*, realizado entre 1921 y 1922, y publicado en 1925, que dedicó a un antiguo amor y cuya relación, por lo visto, había retomado (Jula Cohn). Esto propició una separación transitoria de Dora: culminaba un período de infidelidades por ambas partes que se habría iniciado a su llegada a Berlín y que supuso posteriormente una futura vida matrimonial que ya no se recompondría con normalidad y que concluiría con el divorcio definitivo en 1930. Más enfrentado que nunca con su familia por estas razones y también por no tener un puesto con el que

ganarse la vida, llegará a un acuerdo con su padre para que le siga proporcionando dinero, al menos mientras consiga la venia de profesor universitario; objetivo este que Benjamin se había propuesto y que consideraba sería del gusto de la familia, ya que tal ocupación no desmerecería de los gustos y afanes de su familia burguesa. No obstante, el pacto fue difícil y, en consecuencia, la asignación escasa.

Tomada tal decisión, a partir de 1923 se aplicará al logro de la *venia docendi* universitaria; para ello visitará la Universidad de Heidelberg en diversas ocasiones a fin de calibrar y evaluar sus posibilidades de acceder a esta universidad, aunque visto el antisemitismo que en ella se respiraba abandonó tal pretensión. De ahí pasará a interesarse por la Universidad de Frankfurt, donde será apadrinado por el sociólogo Gottfried Salomon. Permanecerá aquí un semestre preparando su habilitación en historia de la literatura moderna alemana. Conoce a Theodor Wiesengrund (Adorno), aún estudiante a punto de doctorarse y con el que mantendrá desde entonces una estrecha amistad, y a Siegfried Kracauer, con el que luego trabajaría en el Frankfurter Zeitung.

Vistas las dificultades por las que atraviesa, su amigo G. Scholem, profesor de Mística y Simbología Judía en la Universidad de Jerusalem, en donde llegaría a ser una autoridad mundial de la cábala (la mística judía), le envía una invitación para que enseñe en esta universidad, lo que Benjamin rechaza.

En 1924, y bajo la excusa de preparar su trabajo para la universidad, viaja a Capri, donde se instalará desde mayo a octubre. Allí realiza una primera versión de su tesis de habilitación y conocerá a Asja (Asia) Lacis (1891-1979), comunista letona y directora de teatro infantil proletario, cuya influencia será determinante para Benjamin. Con Asja Benjamin culmina una larga etapa, que, ya sin solución de continuidad, lo llevará a integrarse —eso sí, muy a su manera— en las tesis del marxismo para el resto de sus días.

El estado económico en el que se encontraba Alemania tras perder la Primera Guerra Mundial, con una inflación descomunal y una crisis que inundó de precariedad a múltiples familias —incluso la fortuna de sus padres se descompuso en parte debido a la situación económica en que se hallaba el país en los inicios de la república de Weimar— hace que reflexione sobre algunas de las tesis discutidas en Suiza con Lukács y Bloch y profundice así en el fracaso de los valores y de la organización social impuesta por el desarrollo de la clase burguesa en cuanto clase dirigente. Una segunda incidencia que a buen seguro reafirmó este sentido crítico sobre la organización de clases fueron los viajes que tuvo que realizar por Alemania con motivo de sus aspiraciones universitarias, a través de los cuales tomó conciencia de cómo se vivía en la Alemania rural y en las ciudades de provincia, donde la pobreza y aun la miseria era más real y profunda que la que él conocía en Berlín y en su acomodaticio círculo de amistades.

W. Benjamin vio con sus propios ojos y experimentó directamente lo que había supuesto la guerra y, con ello, las terribles consecuencias de las irrefrenables aspiraciones de la burguesía en su objetivo de acumular más y más capital. Efectivamente, la política del Estado burgués había convertido la próspera Alemania en un país destrozado y en una sociedad dislocada, con una diferencia abismal en las formas de vida entre las

distintas clases. La convivencia con Asja, comunista comprometida, hizo el resto. Benjamin salió de Capri marxista. Debemos añadir, además, que su estancia en Italia le sirvió para conocer e informarse del peligro fascista, ya que Mussolini había iniciado su ascensión política.

En referencia a su apreciada plaza en la Universidad de Frankfurt, debemos decir que el trabajo que presentó en 1925, *El origen del drama barroco alemán*, no fue aceptado por la comisión que lo juzgó, fundamentalmente por salirse de los cánones académicos, ya que, entre otras cosas, incluía en él explicaciones simbólicas y aun esotéricas con referencia a las leyendas que estarían en el origen de los dramas alemanes. La plaza a la cual se presentaba fue definitivamente la de Literatura alemana moderna, pero, al ser rechazado, intentó presentar su trabajo a otra de Estética, en la que tampoco fue admitido, en parte debido a la opinión negativa que aportó un adjunto a esta cátedra, Max Horkheimer, quien luego llegaría a ser director del Instituto de Investigación Social, cuna en la que surgió y se alimentó la denominada Escuela de Frankfurt. Parece ser que Benjamin nunca supo de la intervención de Horkheimer en esta segunda negativa para conseguir la venia universitaria, a pesar de la relación que años más tarde establecieron en el seno de la citada escuela (Scholem, 2004).

Tras su fracaso, Benjamin se dedicó a viajar, una de sus pasiones que perduraría a lo largo de su vida; visitó Francia, Italia, España, Rusia, los países nórdicos… De España, tras salir en barco de Hamburgo, conoció Barcelona, puerto de llegada. De aquí le interesó «el exotismo simple de las muñecas barcelonesas que, en vez de corazón, llevan una bolita de azúcar en el pecho» (Benjamin, 2008: 102). Recorrió otras ciudades de España; entre ellas, Córdoba y Sevilla, cuyo Alcázar le impresionó sobremanera. Pasó también a Portugal, regresando por el sur de Italia (Nápoles). Luego se trasladó a Riga para estar con Asja Lacis, ya que por aquel entonces dirigía en esta ciudad un teatro infantil.

Cabe decir que su afán por viajar también tiene que ver con su infancia, pues, como nos dejó escrito el propio Benjamin (Benjamin, 1987: 200 y 223), heredó su deseo de viajar de su abuela materna, empedernida viajera, que, además, le regalaba postales de los lugares que visitaba. De tal manera que ya de niño poseía una colección que ocupaban más de tres álbumes de postales que le hacían soñar con viajar y visitar ciudades y países desconocidos: «Con toda certeza, ningún libro de aventuras ha influido tanto en mi afición a viajar como las tarjetas postales con las que ella me obsequiaba abundantemente durante sus largos viajes» (Benjamin, 1996: 223).

En estas circunstancias, su familia le cortó la asignación económica que hasta entonces había recibido; corría el año 1925, Benjamin contaba con 33 años y ninguna forma de ganarse la vida. En tal situación pensó incluso comerciar como librero de libros antiguos, cuestión esta que conocía muy bien por su afición al coleccionismo —de la que más tarde hablaremos—, y al mismo tiempo poder vivir de sus escritos y publicaciones, que fue lo que realizaría a lo largo de toda su vida, con la inseguridad y las penurias económicas que eso le conllevaría.

En 1926 comienza a colaborar con el *Francforter Zéitung* y la *Literarische Welt*. También en este año moría su padre, y se decidió a conocer la revolución soviética, trasladándose por espacio de unos dos meses a Moscú (principios de diciembre de 1926 hasta finales de enero de 1927), y a estar también, al mismo tiempo, con Asja Lacis. Sin embargo, las cosas no saldrían lo bien que él hubiese querido, ya que, por una parte, Asja seguía viviendo con el director teatral Bernhard Reich,[10] y por otra, y como consecuencia de una fuerte depresión, Asja estaba internada en un sanatorio en Moscú. En estas circunstancias apenas pudieron estar solos, y su relación, según el propio Benjamin —como fruto de aquel viaje publicaría *Diario de Moscú*— se redujo a algún beso y algunos, muy pocos, abrazos furtivos (Benjamin, 1988). Mientras tanto, se dedicó a analizar aspectos de la «nueva sociedad» —la educación, entre ellos— y a aumentar su colección de libros y juguetes que también compraba para su hijo Stefan Rafael y para la hija de Asja, que más o menos tenían la misma edad. Se llamaba Daga (diminutivo de Dagmara), habida con Julijs Lacis.

En 1927 se encuentra con su amigo G. Scholem en Berlín, quien le propone una vez más trabajar en la Universidad de Jersulem. Sin embargo, y a pesar de que ya había empezado a estudiar el hebreo y a interesarse de cada vez más por el judaísmo, prefirió quedarse en Alemania y multiplicar sus estancias en Francia. Inicia la recopilación de material para su magna obra *Libro de los pasajes*, al tiempo que escribe un breve trabajo, *Sobre el hachís* (1995), que evidentemente consumía.

Al año siguiente, en 1928, publica uno de sus libros más emblemáticos y característicos; nos referimos a *Calle de dirección única*, calle simbólica a la que denominó «calle de Asja Lacis». Este texto es uno de los más paradigmáticos en tanto que está hecho a base de párrafos cortos, en un claro ejemplo de discontinuidad e interrupciones, tan propio del estilo de nuestro autor. Cabe decir que en sus páginas también aparecen algunos pensamientos referidos a la educación. En este año da a la luz su trabajo universitario *El origen del drama barroco alemán*. Los métodos de análisis que pone en juego en esta obra, y también en *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*, realzan las «imágenes dialécticas» de las grandes obras literarias, y constituyen el centro de una teoría de la modernidad que irá confluyendo a lo largo de su fragmentada e inacabada obra, tal como se evidencia en *Passagen-Werk* (*Libro de los pasajes*), en el que Benjamin trabajó a finales de los años veinte y de nuevo hacia 1933 (Tiedemann 1988: 276).

La relación entre Asja y Benjamin se afianzó hasta tal punto que en 1929 Asja se trasladaría a Berlín para vivir con el autor, el cual iniciaría por ello los trámites de su divorcio. Asja le presenta en este mismo año a B. Brech, con el que le unirá a partir de entonces una estrecha relación. Sin embargo, esta historia acabó de forma definitiva y para siempre, pues la pareja rompió su compromiso, mientras que nuestro hombre conseguía el divorcio de Dora al año siguiente. Con ello se le fue de hecho toda su herencia, calculada en más de cuarenta mil marcos.

El contrato que logró a partir de agosto de 1929 y hasta 1932 para retransmitir por radio una serie de programas de diversa índole, pero muchos de ellos dedicados a los

niños y a los jóvenes, en sendas radios de Berlín (la Funkstunde AG) y de Frankfurt (la Südwestdeutscher Rundfunk, o Radiodifusión del Oeste de Alemania) le reportó sin duda un respiro económico, al menos dentro de sus permanentes necesidades crematísticas, si bien su trabajo concluyó con la infiltración de los nazis en las emisoras de radio del país.

Desde el principio de su obra (su ensayo *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje humano* data de 1916), Benjamin se interesó apasionadamente por los problemas de filosofía del lenguaje, sobre los que volvería a ocuparse en 1932 (*Sobre la facultad mimética*) y en 1935 (*Problemas de sociología del lenguaje*), aunque en 1931 se describió a sí mismo como «alguien que fue un filósofo del lenguaje». Esta confesión en pasado tiene su inicio en 1924, cuando realizó «un cambio completo» que, según escribió, «despertó en mí la voluntad no ya, como hasta entonces, de ocultar por retorno al pasado los aspectos actuales y políticos, sino de desarrollarlos, a modo de experiencia, hasta el extremo». La influencia de Bloch, Lacis y Brecht, así como las lecturas de G. Lukács provocan que Benjamin se sienta interesado por el materialismo histórico, que interpreta en un sentido mesiánico más que sociológico o económico. Es decir, lo considera como la esperanza del cambio que requieren los tiempos sin que, por ejemplo, se noten las influencias de la lectura económica de las obras de Marx.

De nuevo en la ruina, acepta la invitación de unos amigos intelectuales y se instala por unos meses en Ibiza (1932). Alquiló una casa al lado del mar, sin luz, cercana al faro de Sant Antoni de Portmany; allí inicia su *Crónica de Berlín*, libro esencial para hurgar en su vida. En la isla conoce y se enamora de Olga Parem y le pide matrimonio. La negativa de esta hace que abandone la isla y con un bajo estado de ánimo se traslade a Niza, donde hace testamento e intenta suicidarse (Valero, 2001). Ese mismo año le propusieron desde Heidelberg que escribiera un libro sobre una de sus grandes aficiones, el coleccionismo, pero el hecho de estar en París y la ascensión de los partidarios de A. Hitler le impidieron llevar a cabo el proyecto. También ese año tradujo los *Tableux Parisiens*, de Baudelaire, teorizando al mismo tiempo en el prefacio sobre la imposibilidad de la tarea del traductor.

Digamos a modo de curiosidad que las diversas traducciones que realizaría Walter Benjamin sobre Baudelaire estuvieron supervisadas por Frank Hessel, padre de Stèphane Hessel, el famoso autor de *Indignados* (2011), folleto de gran predicamento en estos últimos años en los ambientes políticamente más críticos. A finales de 1932 Benjamin se encuentra en Berlín; vive acontecimientos nada beneficiosos para su pueblo, por lo que a inicios de 1933 decide exiliarse de su Alemania natal. Cabe decir que Benjamin infravaloró en sus análisis la amenaza del avance del fascismo en Europa. Él era consciente del peligro, pero tenía dificultades para imaginar una guerra abierta entre Hitler, que él consideró siempre un instrumento del capitalismo, y el resto de Europa occidental. La historia se encargaría trágicamente de desmentir su ilusión.

En tal contexto, y ya exiliado, visita por segunda vez Ibiza (de abril a septiembre) y se instala en el Hostal de la Marina en el puerto de Ibiza y, como la vez anterior, en Sant Antoni de Portmany. Aprovechará esta ocasión para conocer Mallorca, donde visitó, además de la capital, Palma, Valldemossa, Deià, Soller y Cala Ratjada, lugar costero en el

que habitaban toda una serie de escritores y periodistas alemanes, algunos de ellos viejos conocidos de Benjamin. Estuvo con la familia Seltz, amigos de París, y con ellos probó el opio. Parece ser que, al no funcionar como él quería su relación con la pintora holandesa Anna Mª Blaupot ten Cate, y enfermo de malaria, regresó a París (Valero, 2001).

En esta segunda estancia en Ibiza le acuciarán sus problemas económicos. Entra como asalariado en la famosa Escuela de Frankfurt, que le encarga un trabajo sobre el papel del escritor francés en el momento actual. Cabe decir que la pertenencia de Benjamin a ese grupo —presidido, por cierto, por Horkheimer— era más ideológica que otra cosa, ya que Walter Benjamin siempre manifestó su independencia y cierta lejanía física y grupal con los demás miembros de tal grupo. La colaboración con la escuela viene más determinada por la necesidad crematística que por otra cosa, ya que es solo en 1933 cuando, debido a su necesidad económica, agravada aún más por su exilio ibicenco, acepta un encargo que, a modo de ayuda encubierta, le proporciona Max Horkheimer, a la sazón director del Institut für Sozialforschung, o Instituto para la Investigación Social, fruto del cual es su ensayo *Sobre la situación social que el escritor francés ocupa actualmente*. Queremos decir que ni la amistad, ni la ideología, ni la proximidad ideológica y afectiva hicieron descabalgar a Benjamin de su individualidad e independencia personal. Con referencia a la amistad con Adorno, cabe mencionar la confianza que existía entre Benjamin y Gretel Karplus, la futura esposa de aquel, que le enviaba dinero para aligerar su situación económica y a la que Benjamin llamaba «Felizitas». En su amplia correspondencia, se refirieren a Adorno como «el niño problemático». En una carta escrita el 25 de junio de 1933, W. Benjamin le propone a Gretel ser su «niño adoptado» (W. Benjamin, 2008).

En ese mismo año se instalará en París. Allí, o en todo caso en los años anteriores, en Berlín —no hay acuerdo en ello— conoce a Johannah Arendt, casada desde 1929 con un primo de Benjamin, el también filósofo Günther Stern, que pronto utilizaría el seudónimo Anders (De Vicente, 2007). Su estancia en París, a pesar de no contar con parte importante de su biblioteca,[11] son años de trabajo y proyectos, vitalmente muy ajetreados —llegará a cambiarse 28 veces de domicilio en los siete años que estuvo residiendo en la capital francesa—. En 1934 se reúne de nuevo con B. Brech en Dinamarca y visita a su exmujer, Dora, en San Remo. Entre 1934 y 1937, Benjamin preparó, con la desgana y el desinterés que imponen los trabajos literarios por encargo, el ensayo *Eduard Fuchs, el coleccionista y el historiador*. Ese ensayo se convirtió en una declaración de principios, ya que en él expone Benjamin su más detallada opinión sobre el método del materialismo histórico

En 1935 vuelve a trabajar en el *Libro de los pasajes*; suponemos que solo recopilando citas. Encuentra en la Biblioteca Nacional de Francia un lugar ideal para la concentración y el trabajo, fruto de lo cual será en parte su producción de estos años. Al año siguiente, en 1936, concluye *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*; el tema de la reproducción técnica del arte era una cuestión que preocupaba especialmente a nuestro autor. En su trabajo, escrito en un estilo de análisis sociopolítico sobre la reproducción de

la obra de arte, centrado en la fotografía y el cine, por su acceso para las masas, Benjamin ofrece un brillante análisis del cambio de la calidad estética de la obra de arte. Una vez que se ha hecho reproducible de forma masiva, el aura de autenticidad de la obra se pierde, transformándose también la percepción sensorial de la misma. Todo ello ocurre de forma correlativa al desarrollo de nuevas formas de vida en la sociedad contemporánea.

Sigue traduciendo a Baudelaire, escribe *París en el segundo imperio*, la antología *Alemanes*, etc. En 1938 viaja a Dinamarca para convivir con B. Brech, hasta que en 1939 se inician de nuevo las pesadillas políticas que ahora sí lo acosarán ya sin solución. A pesar de ello, aún escribe *Sobre algunos temas baudelairianos*. Y es que 1939 será el año en el que lo internarán en el campo de concentración de Clos Saint Joseph, en Nevers. Tras tres meses es puesto en libertad, y de nuevo en París concluye sus *Tesis sobre el concepto de historia*, acaso uno de sus textos más fundamentales.

Cabe decir que sus obras, asentadas en su marxismo, se desarrollan bajo la perspectiva de la crítica al positivismo, incluyendo el marxismo positivista, y aportan una lectura política de la historia, fundada en un análisis de las contradicciones que constituyen el presente. Su trabajo se construye también como crítica de la idea de causalidad mecánica y de la creencia en el carácter indudable del progreso. En los últimos años mantiene una concepción «discontinua» del tiempo, que lo convierte en el ámbito de la utopía, una utopía dudosa y frágil, pero realizable si las clases desfavorecidas consiguen expresar sus necesidades. El conjunto de esas complejas perspectivas, en las que el marxismo se replantea y, en cierta manera, se supera será desarrollado en el trabajo ya citado, *Tesis sobre el concepto de historia*.

Benjamin no perteneció, a pesar del encasillamiento que se le da en la actualidad, a la tradición de analistas sociales del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, es decir, a la línea que emparenta a Horkheimer con Habermas a través de una importante nómina de autores. Benjamin es, junto con Adorno, quizás el menos «científico» de los frankfurtianos. Fue ante todo un brillante ensayista y crítico literario, pero, a diferencia de Adorno, no dejó ningún tratado filosófico comparable a la *Dialéctica negativa*. No tiene una gran obra de referencia, una obra singular. Tiene un gran pensamiento disperso en artículos, notas de trabajo, narraciones, etc. Una lectura atenta de su obra permite afirmar que no está plenamente en la estela de la sociología frankfurtiana, pero tampoco en la de la filosofía. Benjamin, en este sentido, roza múltiples temáticas, por lo que es difícil de encasillar y definir.

Cuando, atormentado tanto por sus angustias como por sus dificultades materiales, se decide a abandonar Europa para reunirse con sus colegas de la Escuela de Frankfurt, finalmente instalados en Nueva York, es demasiado tarde. La guerra es ya imparable y se extiende velozmente. Tras su detención por la policía francesa e internado, como hemos visto, en Nevers, elegirá pasar a España antes que a Inglaterra, como le ofreció su exesposa Dora, a pesar de que la península ibérica estaba dominada por el fascismo. Su fin era conseguir un barco que le llevase a Estados Unidos.

Cabe tener en cuenta que los tres meses siguientes a la declaración de la II Guerra Mundial, estando en el campo de concentración de Nevers, escribió esta vez a Horkheimer, el 15 de diciembre de 1939, directamente en francés, diciéndole que no hacía falta informarle de lo unido que estaba a Francia, no solo por sus relaciones personales, sino también por sus trabajos. Incluso afirma que no cambiaría la Bibliothèque Nationale por nada del mundo. Sin embargo, y vista la situación política y la persecución contra su raza, le solicitaba un visado para Estados Unidos, lo que conseguiría, por mediación de Adorno, en el consulado de Marsella, donde se volvió a encontrar con Hannah Arendt.

Su huida a España lo llevó primero a Lourdes, acompañado de su hermana Dora, que acabaría exiliada en Suiza. Benjamin, en compañía de Henny Gurland y de su hijo —ella se había casado ya en Estados Unidos con Erich Fromm— atravesaron los Pirineos por la ruta Lister,[12] guiados por Lisa Fittko (Fittko, 1988), activista de la resistencia francesa; en este viaje, afectado por su enfermedad coronaria, débil y abatido, Benjamin lo pasó muy mal; incluso sus acompañantes dudaron de que pudiese llegar a la frontera, a pesar de que habían salido de Banyuls sur Mer, distante a menos de 15 kilómetros de su objetivo. No obstante, el grupo llegó a España, más concretamente a la localidad fronteriza de Port-Bou, donde, detenidos por la policía franquista, se les dejó pasar la noche en el humilde Hotel de Francia; aquí se les asignó la habitación n.º 3, avisándoles de que a la mañana siguiente serían deportados al país vecino. El hotel estaba situado en aquel momento en la calle General Mola n.º 5, hoy carrer del Mar (calle del Mar). El edificio, destinado ahora a vivienda privada, sigue existiendo; se trata de un inmueble de tres pisos con un balcón central y dos ventanas a cada lado del mismo.

Con un visado absolutamente legal, que le había conseguido T. Adorno desde Estados Unidos, la pretensión de Benjamin era trasladarse a Portugal y desde allí embarcarse a Nueva York, y luego, muy posiblemente, a La Habana, donde el mismo Adorno le había encontrado trabajo como profesor de su universidad. Superado por los últimos acontecimientos, el miedo al nazismo, a ser devuelto y entregado a las autoridades alemanas, el recuerdo de su hermano brutalmente torturado y asesinado en un campo de concentración, su agotamiento físico y mental, así como la actitud de las autoridades españolas, le hicieron tomar la fatídica, pero comprensible decisión.

Llegó a España con una cartera negra, que después de su muerte se perdió y jamás fue encontrada; se dice que podría contener más material para el *Libro de los pasajes* o una obra inédita. Fuera como fuese, el hecho es que Walter Benjamin, en la madrugada del 25 al 26 de septiembre se suicidó con una fuerte dosis de morfina en pastillas en su habitación del Hotel de Francia en Port-Bou (Cataluña), tras conocer el anuncio de su deportación prevista para el día siguiente. Lo triste del caso es que el resto de expedicionarios que le acompañaban, y a los que tampoco se les permitió proseguir su entrada a España, no tuvieron ninguna dificultad para hacerlo. Acaso el fallecimiento de Benjamin hizo reconsiderar a los fascistas españoles su decisión del día anterior.

El parte médico afirma que su muerte se produjo por un ataque al corazón; fue enterrado, con el dinero que él mismo llevaba, en un nicho (el 563) del cementerio

católico, muy probablemente por desconocimiento o por la gestión del párroco de Port-Bou, si bien cinco años después sería sepultado en una fosa común. En 1941, Hannah Arendt visitó el cementerio, nadie pudo dar noticia alguna de Benjamin.[13]

Cabe decir que sin el trabajo sobre el *Libro de los pasajes*, inconcluso, con sus miles de citas y los correspondientes comentarios de Benjamin, es casi imposible interpretar la fase final de su obra. Benjamin sentía fascinación por las citas como activadores de su pensamiento, incluyéndolas en cada uno de sus escritos; ese comportamiento lo distingue de todos los autores que las utilizan para mostrar ejemplos de sus posiciones.

Los diversos momentos y etapas de ese trabajo, además de un exhaustivo desarrollo de los contenidos culturales que se presentan y analizan suponen, sobre todo, la creación de una nueva metodología de análisis y de crítica cultural. En ella, el análisis de un fenómeno cultural, así como el proceso de su comprensión nos remiten a la explicitación de las formas y contenidos culturales que ponemos en juego para entenderlo y para acercarnos a él; lo cual nos conduce a una elaboración de una teoría de la temporalidad en tanto que clave para la comprensión del pasado y, sobre todo, del presente. Sin embargo, no pudo acabar la que tendría que ser su gran obra, y que muy posiblemente nos hubiese ayudado a comprender aún más —y sobre todo a cerrar— su pensamiento. Esta convive entre nosotros a modo de una osamenta, desnuda y deshilvanada, sin su verdadero rostro.

De todas formas, la obra de Benjamin no fue muy conocida en su época; y había quedado prácticamente en el olvido después de su muerte. Adorno inició su recuperación a mediados de la década de los años cincuenta, cuando presentó en Frankfurt una colección de ensayos de Benjamin que permitió reiniciar la lectura de su obra. En 1968, en Nueva York, Hanna Arendt preparó un volumen similar para angloparlantes. El trabajo de recuperación de su obra no se ha completado hasta muy recientemente, con la edición alemana de la obra completa a mediados de los años ochenta: *Gesammelte Schriften*, seis vols., Tiedemann y Schweppenhauser (eds.), Frankfurt, Suhrkamp, 1975-1985. En Estados Unidos se publicó a partir de 1996 y hasta 2002 una importante selección de sus obras (*Selected Writings*) por la Universidad de Harvard.

En castellano nos tendríamos que remontar a 1967 y sus *Ensayos escogidos*, publicados en Argentina (Buenos Aires) por la editorial Sur y que vienen a ser una versión muy parcial de sus *Schriften*, ya que contiene *Sobre algunos temas en Baudelaire*, *Tesis de la filosofía de la historia*, *Franz Kafka*, *Potemkim*, *Un retrato de infancia*, *El hombrecito jorobado*, *Sancho Panza*, *La tarea del traductor*, *Sobre el lenguaje…*, *Sobre la facultad mimética*, *Para una crítica de la violencia*, así como *Destino y carácter*.

En cambio, en España la primera obra que encontramos traducida de nuestro autor es *Angelus Novus* en el año 1971, a la que acompañaba una selección de sus *Schriften* muy pareja a la edición argentina, si bien aquí no encontramos *Un retrato de infancia*, *El hombrecito jorobado*, ni *Sancho Panza*. Su publicación corrió a cargo de Edhasa en Barcelona. En todo caso, fue la serie *Iluminaciones*, en cuatro tomos, publicada por Taurus de Madrid de 1972 a 1995, lo más parecido que teníamos a la publicación de

unas «obras selectas». Ya a partir de 2006, la editorial Abada ha iniciado la publicación de sus obras completas siguiendo la versión alemana de Tiedemann y Schweppenhauser, ya citada.

De Stefan Rafael Benjamin (1918-1972) hemos podido recabar información a través de la correspondencia que desde Ibiza mantuvo Walter con su exesposa. Son noticias desperdigadas en las que es difícil introducir coherencia. Sabemos que de muy joven, a los 14 años, ya se declaraba comunista; también nos consta la preocupación de Walter por la suerte de su hijo, que en aquella época vivía junto a su madre y estudiaba en Viena. Al fin, como ya hemos visto, pudieron instalarse en San Remo y después en el Reino Unido (W. Benjamin, 2008: 54, 64, 102, 140, 151, 171). También son evidentes los recuerdos y la presencia que en sus viajes tenía de su hijo, al que le compraba un sinnúmero de juguetes. Por esta misma fuente hemos tenido acceso al testamento que W. Benjamin redactó en Niza el 27 de julio de 1932, a raíz de un intento de suicidio no consumado, tras salir de Ibiza. En él consta que su biblioteca, algunos cuadros y una cantidad entre el 40 y el 60% de lo que pudieran devengar sus escritos vayan a manos de su hijo Stefan (*vid.* pp. 76-80).

Gracias a una nota a pie de página (G. Scholem, 1992, nota 11, p. 242) que ilustra una carta de 1941, hemos sabido que Stefan fue expulsado del país como un «extranjero enemigo» y deportado en barco a Australia. Por otra nota sabemos que G. Scholem (Benjamin, 2008: 102) se encontró en Londres con el hijo de su amigo en 1946, aunque parece ser que el encuentro fue bastante frío.

Respecto a sus colecciones bibliográficas, a la muerte de Benjamin pasaron a manos de su exesposa Dora, que se las llevó al sur de Francia para, en la década de los años cuarenta del pasado siglo, trasladarla a Londres. Al morir en 1964, la colección pasó al hijo de ambos, Stefan Rafael, que también vivía en la capital británica dedicado, como su abuelo paterno, a la venta de antigüedades, fundamentalmente libros, negocio que le dio para vivir modestamente. Al fallecer Stefan Rafael, en 1972, la colección fue custodiada por su viuda, Janet Benjamin.

Sabemos que Stefan Rafael tuvo dos hijas (Winkler: 1989); una de ellas, llamada Chantal, era hija de su segundo matrimonio, ya que se volvió a casar, ahora con Martha-Marie Germaine, de Saint Ours, poetisa y traductora (1923-1993), que quiso que sus cenizas fuesen depositadas en el cementerio de Port-Bou. Así lo hizo su hija.[14]

Bibliografía citada

Benjamin, W. (1914a). «Educación erótica». *Die Aktion*, enero, pp. 73-74 (bajo el seudónimo de Ardor). Publicado en Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/ICE de la UAB, y en Benjamin, W. (2008 c). *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.

— (1914b). «Metas y caminos de los grupos pedagógicos estudiantiles en las universidades alemanas» (con especial referencia a la corriente de Friburgo). Breslau: Actas del Primer Congreso pedagógico estudiantil. Publicado más recientemente en Benjamin, W. (2007). «Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.

— (1971). *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa y La Gaya Ciencia.

— (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.

— (1988). *Diario de Moscú*. Madrid: Taurus.
— (1993). «Desembalando mi biblioteca». *Revista de Occidente*, 141, Madrid.
— (1995). *Haschisch*. Madrid: Taurus.
— (1996). «Crónica de Berlín», en *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.
— (2008). *Cartas de la época de Ibiza*. Valencia: Pre-textos.
— (2010). «Acta Muriensi. Sátiras, polémicas, glosas», en *Obras* (libro IV, vol. 1, pp. 393-401). Madrid: Abada.
De Vicente, C. (ed.) (2007). *Günther Anders. Filosofía de la situación. Antología*. Madrid: Libros de la Catarata.
Fittko, L. (1988). *Mi travesía de los Pirineos*. Barcelona: El Aleph.
Habermas, J. (1984). *Walter Benjamin. Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
Hessel, S. (2011). *Indignados*. Barcelona: Destino.
Jarque, V. (1992). *Imagen y metáfora. La estética de Walter Benjamin*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
Lane, R. J. (2005). *Walter Benjamin: Writing Through the Catastrophe*. Manchester y Nueva York: University press.
Luzuriaga, L. (1929). *Las escuelas nuevas alemanas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
Missac, P. (1997). *Walter Benjamin, de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. Salamanca: Sígueme.
Schiavoni (1989). *Walter Benjamin. Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Scholem, G. (ed.) (1987). *Walter Benjamin/Gershom Scholem. Correspondencia (1933-1940).* Madrid: Taurus.
— (2004). *Los nombres secretos de Walter Benjamin*. Madrid: Trotta.
Selz, J. (1954). «Walter Benjamin à Ibiza». *Les lettres nouvelles*, (2) 11.
Tiedermann, R. (1988). «Dialectics at a Standstill: Approaches to the Passagen-Werk», en G. Smith (ed.). *On Walter Benjamin* (pp. 260-291). Cambridge: MIT Press.
Tiedermann, R.; Göde, C.; Lonitz, H. (1990). «Walter Benjamin 1892-1940». *Marbacher Magazine*, 55.
Valero, V. (2001). *Experiencia y pobreza*. Barcelona: Península.
Winkler, W. (1989). «4,875% für Walter Benjamin». *Der Spiegel*, 41.
Witte, B. (2002). *Walter Benjamin. Una biografía*. Barcelona: Gedisa.
Wolin, R. (2002). *Walter Benjamin, an aesthetic of redemption*. Nueva York: Columbia University press,
Wyneken, G. (1926). «Las comunidades escolares libres». *Revista de Pedagogía*, 59, pp. 507-511.
— (1927a). «La escuela y la cultura juvenil». *Revista de Pedagogía*, 69, pp. 409-413.
— (1927b). *Escuela y cultura juvenil* (2 vols.). Madrid: La Lectura-Espasa Calpe.

Fuentes electrónicas

<http://www.aviva-berlin.de/aviva/Found.php?id=141486
walterbejaminportbou.com>

Obras citadas de W. Benjamin

La biografía realizada va acompañada de las siguientes obras, que introducimos por orden de aparición en el texto (*vid.* nota 1).

(1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
(1988). *Diario de Moscú*. Madrid: Taurus.
(2011). *Calle de Dirección única*, Madrid: Abada.
(1986). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona: Planeta-Agostini.
(2006). «Las afinidades electivas», en *Obras* (libro 1, vol. 1). Madrid: Abada.
(1988). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona: Península.
(1990). *El origen del drama barroco alemán*. Madrid: Taurus.
(2006). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
(2007). «Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.
(2006). «Sobre la facultad mimética», en *Ensayos escogidos.* México: Ediciones Coyoacán,
(1998). «Problemas de sociología del lenguaje», en *Imaginación y sociedad. Iluminaciones I*, Madrid: Taurus.
(1996). «Crónica de Berlín», en *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.

(2010). «Tableux Parisiens», en *Obras* (libro IV, vol. 1). Madrid: Abada.
(1995). *Haschisch*. Madrid: Taurus.
(2009). «Sobre la situación social que el escritor francés ocupa actualmente», en *Obras* (libro II, vol. 2). Madrid: Abada.
(2006). «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en *Obras* (libro I, vol. 1). Madrid: Abada.
(1972). «París del segundo imperio», en *Iluminaciones II. Baudelaire (Baudelaire: poesía y capitalismo)*. Madrid: Taurus.
(2010). «Alemanes» (colección de cartas), en *Obras* (libro IV, vol. 1). Madrid: Abada.
(2008). «Sobre algunos motivos en Baudelaire», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.
(2007). «Tesis sobre la filosofía de la historia», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.

1. Benjamin escribió tratados metafísicos, monografías criticoliterarias, ensayos filosóficos; teorizó sobre los medios de comunicación y sobre arte; reseñó libros y exposiciones, y escribió artículos de viaje, sobre drogas, diarios y aforismos, miniaturas modernistas, guiones de radio, reflexiones sobre aspectos legales, sobre tecnología, teología y filosofía de la historia, así como análisis de autores, artistas, escuelas y épocas, entre otros diversos temas (narraciones literarias, poesía…).

2. En el último apartado de la bibliografía que sigue a estas páginas, el lector encontrará las referencias de todas las obras que citamos de W. Benjamin y que ilustran este texto de forma independiente a las que nos han servido para compilar su biografía. El orden que seguimos es el mismo con que aparecen en el texto.

3. Cabe recordar aquí que Cecil Reddie fue alumno directo de J. Dewey cuando era catedrático de la recién creada, por el magnate Rockfeller, Universidad de Chicago, donde conoció las famosas «escuelas laboratorio» que Dewey había instituido siguiendo en parte los dictados de Alice, su esposa, siempre interesada por la educación y, de hecho, causante de que su marido se dedicase a ella. Reddie, de regreso a Inglaterra, en una de las fincas de su padre (Abbotsholme) creó un centro al que denominó New School —de aquí la denominación que luego se extendería a todo el movimiento escolar que se generó años más tarde.

4. Incluso se dice que las teorías de G. Wyneken tuvieron cierta influencia en la constitución de los kibutz, especie de granjas colectivizadas, donde se educaba a niños y jóvenes, una vez creado el Estado judío en Israel.

5. Es interesante consultar su artículo «Enseñanza y valoración» (1913), publicado bajo el seudónimo de Ardor, en los números de mayo y junio de la revista juvenil *Der Anfang*, pp. 35-42, 5º). *Vid.* Benjamin, W. (2007), *Obras completas*, libro II, volumen I, Madrid, Abada, 2007. Las relaciones entre Walter Benjamin y su padre siempre fueron muy difíciles y, en según qué momentos, inexistentes. No debe, pues, sorprendernos la crítica a la burguesía, a la cual pertenecía y que conocía tan bien. Es decir, no se debía solo a motivos ideológicos, ya que a ello había que sumar su intento por desclasarse y su conocimiento profundo de los valores y de la moralidad burguesa de la que su familia era un claro y exponente ejemplo.

6. El mencionado congreso tuvo lugar en la ciudad de Breslau el 6 y 7 de octubre de 1913.

7. Aspectos estos que vemos inspirados en las tesis de Humboldt, reformista de la Universidad prusiana en la segunda década del siglo XIX cuando era ministro de Instrucción Pública, y buen amigo de F. Herbart, lo que no fue suficiente para que este pudiera acceder a la cátedra de Filosofía de la recién creada Universidad Libre de Berlín, plaza que en su lugar ocupó un jovencísimo Hegel, gracias a la ayuda que le propició Fichte, a la sazón rector del nuevo centro.

8. Parece ser, no obstante, que su primer trabajo publicado corresponde a 1910, y lo hizo en la revista *Der Anfang*. Véase R. Tiedemann, C. Gödde y H. Lonitz (1990). Para los artículos a los que hacemos referencia en el texto véase Benjamin, W. (2007), *Obras completas*, libro II, volumen I, Madrid, Abada.

9. Dora había nacido en Viena en 1890, hija de León Kellner, profesor de inglés, y de Anna Weis, que como decimos en el texto era traductora. A los 21 años se casó con Max Pollack, periodista y filósofo de la educación. Al ser bilingüe (conocía bien el inglés por influjo de sus padres) pudo trabajar como secretaria de dirección, aunque también escribió artículos para emisoras de radio e incluso trabajó en revistas femeninas, publicando alguna novela por entregas. Tras huir, en 1934, con su hijo de Viena, en donde vivían, trabajó de cocinera en el Hotel Miramare de San Remo, que luego llegaría a comprar. En 1938 se casó por conveniencia con un rico empresario sudafricano —no hemos podido encontrar su nombre— para huir junto a su hijo a Londres. En cambio sí sabemos que en la zona de Notting Hill tuvo una casa de huéspedes. Falleció en 1964. Tras el divorcio, la relación de Benjamin con Dora fue fluida y de gran amistad —lo cobijó en su hotel de San Remo en diversas ocasiones, debido a las dificultades económicas que siempre sufrió—, lo que permitió que el hijo de ambos se relacionara con cierta frecuencia con su padre. *Vid.* <http://www.aviva-berlin.de/aviva/Found.php?id=141486>.

10. Cabe decir que en Capri también convivía con él, ya que se habían conocido en Viena en 1922. A pesar de las discontinuidades en su relación, cuando Asja fue liberada (fue una víctima más del estalinismo, acusada de mantener relaciones con alemanes capitalistas) tras pasar 10 años de castigo en Siberia (Kazajistán) (1938-1948) y hasta la muerte de B. Reich, vivieron juntos en Riga. Asja falleció en 1979. En 1984 se publicaron sus memorias en ruso con el título de *El clavel rojo* (*Krasnaya Gvozdika*).

11. La pareja de Adorno, Gretel Karpus, le propició el envío de parte de sus libros, así como sus colecciones desde París, algunas de las cuales tuvo que vender para poder sobrevivir. Reflexiona sobre ello en Benjamin, 1993: 131 a 135.

12. Enrique Lister fue un militar comunista formado en una de las academias del ejército soviético en Moscú; la ruta a la cual nos referíamos era transitada por los contrabandistas que se encargaban del avituallamiento de sus tropas.

13. Para detalles de su huida de Francia y hasta su fallecimiento véase <http://walterbenjaminportbou.cat/es/content/el-darrer-passatge>. Consultado en diciembre de 2014.

Nuestro estricto ensayo bibliográfico tiene también, a pesar de que sus obras ya han sido citadas, información: R. J. Lane, 2005; B. Wiitte, 2002; R. Wolin, 2002; R. Tiedemann, C. Gödde y H. Lonitz, 1981. También interesan G. Scholem, 2004, así como P. Missac, 1997. Para su estancia en Ibiza, nada mejor que la exhaustividad de V. Valero, 2001. Asimismo, cabe consultar de Jean Selz (su amigo de la época de Ibiza), *Walter Benjamin à Ibiza* (1954). Otra fuente interesante son las «introducciones» que escribiera Javier Aguirre, verdadero mentor de la obra de Benjamin en España, en los libros que publicó de nuestro autor la editorial Taurus de Madrid.

14. *Vid.* <walterbejaminportbou.com> (Consultado en diciembre de 2014).

Capítulo 2
Walter Benjamin: sus propuestas capitales

Walter Benjamin es necesario en nuestro tiempo; su obra lo mantiene entre nosotros como un contemporáneo más, ya que interesa e intriga. No solo aporta ideas, sino que nos reclama esfuerzos para comprender su pensamiento, en cierta medida dificultoso y, sobre todo, diferente, pero cuando se consigue penetrar en él, nos entendemos mejor a nosotros mismos y nuestro tiempo. En ello reside su valor. Walter Benjamin es uno de los grandes autores de la cultura occidental europea; inquieto y crítico con la sociedad en la que habita. Es, además, uno de los pocos intelectuales completamente independientes del pensamiento europeo moderno, pero lo es de un modo particular, propio de una condición específica a la que se suele llamar «condición judía».

El espectáculo de la descomposición de la sociedad alemana como fruto de la Primera Guerra Mundial, el conocimiento previo y la lectura posterior de G. Lukács y el encuentro con Asja Lacis le llevarán a interesarse por el marxismo como método. Esta conversión al marxismo no llegó a dogmatizarlo, sino que le llevó a una posición investigadora en la que la actividad materialista le parecía más fecunda, tanto desde el punto de vista de la ciencia como del hombre. Además, ese nuevo posicionamiento le condujo progresivamente a captar la dimensión histórica de la estética, a comprender teóricamente las condiciones de producción de las obras de arte; lo que le llevó, en el terreno práctico, a definir los modos de intervención intelectual capaces de modificar el sistema de ideas y aun de transformar el curso de los acontecimientos.

La obra de Benjamin —fragmentaria y hasta hace muy poco desconocida— es, ciertamente, el más elaborado ejercicio de crítica literaria y crítica cultural del grupo de la Escuela de Frankfurt e incluso del panorama alemán de su época. En efecto, Benjamin fue capaz de desarrollar y mostrar de manera clara y diáfana la negatividad de un momento histórico, la Alemania de entreguerras, que luego Adorno elevaría a categoría filosófica. Benjamin, en cuyos comienzos hay una peculiar fusión de elementos entre fuentes teológicas judaicas y la gran cultura germana de corte idealista, desarrollará una trayectoria intelectual gracias a la cual se irá acercando a las posiciones teoricocríticas de la Escuela de Frankfurt, aunque nunca formó parte del grupo central de sus miembros permanentes a pesar de sus colaboraciones en la revista del grupo y las subvenciones —tampoco excesivas— recibidas de dicha escuela. Sin embargo, fue integrando en su análisis literario elementos procedentes de la crítica cultural de la tradición marxista y

elaborando, por cuenta propia, categorías de análisis que luego se revelarían ejes centrales de algunos trabajos posteriores del grupo frankfurtiano.

Con ello queremos manifestar que, a pesar del encasillamiento que se le da en la actualidad, Benjamin no perteneció en sentido estricto a la tradición de analistas sociales del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, es decir, a la línea que emparenta a Horkheimer con Habermas a través de una importante nómina de autores. Benjamin es, junto con Adorno, quizás el menos «científico» de los frankfurtianos. Fue ante todo un brillante ensayista y crítico literario, pero no tiene una gran obra de referencia, una obra singular que determine y defina su pensamiento. En Benjamin no encontramos síntesis alguna; al contrario, es un pensador que desparrama sus ideas en un amplio y disperso abanico de artículos, notas de trabajo, narraciones, etc. Una lectura atenta de su obra permite afirmar que no está plenamente en la estela de la sociología frankfurtiana, pero tampoco en la de la filosofía. Benjamin, en este sentido, roza múltiples temáticas; por lo tanto, como ya hemos dicho, es difícil de encasillar y de definir.

Los métodos de análisis puestos en juego en sus trabajos sobre el *Origen del drama barroco alemán* (1990) y sobre *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán* (1988), donde pone de relieve las «imágenes dialécticas» de las grandes obras literarias, constituyen el centro de una teoría de la modernidad que confluirán a lo largo de su fragmentada e inacabada obra, tal como se evidencia en *Passagen-Werk —Libro de los pasajes* (2006)—, en el que Benjamin trabajó a finales de los años veinte y en 1933. Los diversos momentos y etapas de ese trabajo, además de un exhaustivo desarrollo de los contenidos culturales que se presentan y analizan suponen, sobre todo, la creación de una nueva metodología de análisis y de crítica cultural. En ella, el análisis de un fenómeno cultural, así como el proceso de su comprensión nos remiten a la explicitación de las formas y contenidos culturales que ponemos en juego para entenderlo y para acercarnos a él, lo que nos conduce a una elaboración de una teoría de la temporalidad en tanto que clave de comprensión del pasado y, sobre todo, del presente. Volveremos a esta cuestión brevemente.

El análisis de la gran cultura burguesa que Benjamin llevó a cabo de forma no muy lejana a la aplicación que G. Lukács hizo a la filosofía de la categoría económica de fetichismo constituye, sin duda, un nuevo pilar de la crítica de la ideología, que se ha enfrentado siempre a un tema crucial en el pensamiento emancipador: ¿hasta qué punto y cómo ha de implicarse la crítica a la filosofía de la historia, aunque sea bajo la rúbrica de una teoría dialéctica de la temporalidad o de la época? Uno de los últimos trabajos esbozados por Benjamin, *Tesis sobre filosofía de la historia* (1971: 77 a 89), se ha convertido en el lugar central de esa reflexión.

La fusión del materialismo histórico (despojado ahora de cualquier economicismo o mecanicismo) con la perspectiva crítica que suministra el análisis de las formas de las imágenes del mundo que desarrolla en su trabajo sobre la cultura burguesa —imágenes que muestran la interioridad de esa cultura y de esa época, es decir, que representan una vivencia de la época— rompe la noción vulgar e historicista del tiempo, del tiempo secuencial y causal, que es sobre el que se apoya la concepción moderna del progreso y

en cuyo sostenimiento coinciden tanto el pensamiento burgués como sectores del movimiento obrero. Habermas destaca que el continuo de la historia consiste para Benjamin en la permanencia de lo insoportable; el progreso es el eterno retorno de la catástrofe, tal como evidencia el tiempo que le tocó vivir.

En su trabajo, Eduard Fuchs, coleccionista e historiador aparecido en 1937 en la Zeitschrift für Sozialforschung, nos señala:

> El historicismo nos presenta la imagen eterna del pasado; el materialismo histórico, al contrario, va presentando experiencias respecto al pasado que siempre son únicas. La sustitución del momento épico por lo que es el momento constructivo se revela condición de esta experiencia. En ella se liberan las poderosas fuerzas prisioneras del «érase una vez» del historicismo. Así, la tarea del materialismo histórico es llevar a cabo con la historia la experiencia que es originaria para cada presente. El materialismo histórico se dirige a una consciencia del presente que hace saltar por los aires el supuesto continuo de la historia (Benjamin, 2009: 467).

Por su parte, las *Tesis sobre filosofía de la historia* (2007a), y al hilo de un comentario sobre una acuarela de Paul Klee que adquiría en 1921, señalan que el ángel de la historia —una alegoría de esa conciencia acrecentada del presente que se muestra como fusión de experiencia e historia— ve la historia de la humanidad como una historia de catástrofes y de vencidos, es decir, la suya propia de la Alemania vencida de la posguerra. Son los recuerdos de tales fracasos los que pueden desvelar y mostrar como falsos los relatos consoladores del presente, realizados por los que siguen permaneciendo en el relato del tiempo homogéneo, donde se configura la idea de un progreso que invita a soñar futuros paraísos de redención antes de recordar las catástrofes sucedidas. Es decir, Benjamin aboga por el cruce temporal del pasado, del presente en el presente y del mismo futuro.

En este capítulo revisaremos las principales categorías utilizadas por Benjamin en los años más fecundos de su actividad para así poder adentrarnos en su pensamiento como antesala de su obra pedagógica; es decir, para que el lector, tras recordarle sus coordenadas vitales, sepa ahora navegar a través de su complejo y fecundo pensamiento. En esta tarea no nos moverá ningún tipo de exhaustividad; al contrario, intentaremos resumir aquí algunos de los conceptos que parecen más relevantes hoy en día. Es preciso prepararse para seguir el riguroso hilo lógico de la argumentación de Benjamin a través de la densidad metafórica de su lenguaje (casi siempre brillante, aunque frecuentemente enigmática).

2.1. El tiempo, los tiempos

El tema de los tiempos cruzados nos introduce en una de las cuestiones más osadas y personales de la obra de W. Benjamin; así, nuestro autor no evita el futuro, puesto que lo busca en las experiencias infantiles; las cuales, por cierto, fundamentarán en gran parte sus escritos pedagógicos. En la cuestión del tiempo nos enfrentamos ante una de sus paradojas fundamentales, ya que luego la aplicará también a su concepción de la historia. Veámoslo.

El tiempo perdido de Benjamin no es el pasado, sino el futuro. No hay solamente —como en Ernst Bloch— una maduración tardía, póstuma, del futuro encerrado en el pasado, de las semillas dispersas que en su época no encontraron el terreno adecuado para su desarrollo, sino una potencialidad de futuro en el pasado. En la infancia, tal como veremos, se ha refugiado el tiempo de la espera y del deseo, puesto que el tiempo de crecimiento cronológico no acaba de desplegarse plenamente. Bajo la ceniza del pasado, de lo arcaico, de la memoria involuntaria, tan próxima al olvido, se conserva y se esconde el futuro.

Cuando pasado y futuro se encuentran, se revela el «tiempo-ahora» del instante en el que el pasado, cargado de futuro —todo futuro se inicia en el pasado—, se despliega realmente a través del tiempo cronológico. Es decir, el futuro regresa de su exilio en el pasado, de su invernar para aposentarse en el presente histórico, o sea, para revolucionarlo. Son momentos en que los extremos de la lejanía se neutralizan en la plenitud de la experiencia, en la que el tiempo deviene, por decirlo así, estereoscópico. Aunque, finalmente también se pueda percibir en la presencia simultánea de sus tres dimensiones; sin embargo, la percepción de las tres dimensiones está disociada y, por tanto, es incongruente. El futuro no logra desvincularse del pasado; asume así un aspecto hostil, temible, pero que nos seduce, ya que podemos reconocer en él algo familiar, aunque dentro de la más evidente extrañeza. Algunas circunstancias nos golpean como un eco, cuyo sonido originario parece haber estado inmerso en algún oscuro rincón de la vida anterior; no estamos todavía en situación de encontrar sentido, pero queda el presentimiento, la sensación de que un día algo recuperaremos. Sigue, pues, habiendo un futuro olvidado en nosotros.

Los apuntes de *Passagen-Werk* se encaminan a desarrollar esa concepción del tiempo heterogéneo que Benjamin entendía como «revolución copernicana» de la intuición histórica, pues el presente no sería tanto lo causado por la secuencia anterior del tiempo, sino que, por el contrario, el relato del pasado se basaría en el relato del presente, y este, como un tiempo-hora (*Jetztzeit*), que llenaría de significado la secuencia temporal. La experiencia, pues, en tanto un «siempre-acontecimiento», o dicho en otras palabras, como un continuo temporal.

Proust había intentado indagar, sondear el pasado para descifrar su sentido en el presente, pero su pasado no es visto como futuro, ya que se nos presenta como un cuartel de invierno vacío en el que el gran ausente es precisamente el futuro perdido y olvidado. Para Proust, lo que verdaderamente importa es el curso del tiempo en su forma real, por lo que el pasado es, a lo sumo, recuerdo interior, y acaso madurez, desde una perspectiva externa. Seguir el contrapunto de madurez y recuerdo significa penetrar en el núcleo del mundo de Proust. Proust considera que ninguno de nosotros tenemos tiempo de vivir plenamente la existencia que nos está destinada. Por eso envejecemos, no por otra cosa. Las arrugas y los pliegues de nuestro rostro son las tarjetas de visita de las grandes pasiones, de los vicios, de los conocimientos que pasaron por nosotros, pero nosotros no siempre estábamos para vivir esa vida.

Llegados a este punto, cabe decir que Benjamin establece un parentesco de pasado remoto y de futuro mesiánico, o, si se quiere, de arcaico y de *novissimum*. Lo arcaico, lo olvidado, está prisionero en nosotros. Siempre es, pues, presente inalterado, entumecido, tanto en cada uno como en la colectividad. Solo un choque o la rotura de una tradición lo hacen resurgir, lo llevan a la luz; si bien esto sucede bajo la forma del horror. No nos extrañe entonces que en una noche de desesperación —nos cuenta Benjamin— soñase con compañeros de su escuela que no había visto desde hacía decenios: soñó que renovaba la amistad con ellos. Lo que al despertar le quedó claro fue que lo que la desesperación había llevado a la luz como con una explosión era el cadáver de un hombre que allí estaba tapiado.

Las alegorías, no se olvide, son las formas expresivas y características del barroco, pero tienen precisamente por objeto el olvido que se ilumina, aunque no por ello se hacen enteramente comprensibles ni el pasado alusivo, perturbador, ni los cadáveres, ni las ruinas. En tal imagen conceptual de lo arcaico confluye la concepción de Freud sobre el aparato psíquico en la que el tiempo se presenta como un campo de fuerzas de dos instancias en contraste (una que no conoce el tiempo, la otra que lo experimenta), lo que tiene como resultante un tiempo que es, a su vez, resultado de la confluencia de sucesión y de reconstrucción constante.

El rostro arcaico de la época se devela hoy más rápidamente —como en el inicio de la Edad Moderna, es decir, en el Barroco—, debido al veloz desarrollo de la técnica, que corresponderá con una caída igual de rápida de las tradiciones; el desarrollo técnico hace más visible el pasado arcaico, porque este ya no está sostenido por la tradición. Incluso el mundo de nuestros progenitores está envuelto en el viejo horror prehistórico, porque nosotros ya no estamos atados a él a través de la tradición. Pero más allá de lo arcaico de la época actual, e incluso de la próxima (se podría decir, un futuro que ya es pasado), Benjamin reivindica una dimensión arcaica como imagen de futuro mesiánico. El progreso no como fuga hacia adelante, sino como parada, siempre intentada y nunca hasta ahora conseguida; lo que no deja de ser interesante en nuestro actual momento dominado ya por las nuevas tecnologías de la información. Creemos, pues, que el debate entre técnica y tradición en W. Benjamin está de rabiosa actualidad.

Históricamente es el rescate del pasado, así como una determinada obra de modernización, de aceleración del tiempo histórico lo que conduce a un veloz abandono del presente. Para Benjamin, la obra de un líder como Lenin acelera de tal modo el curso de los acontecimientos que su presencia se hace pronto pasado, por lo que, a la vez, su imagen se vuelve rápidamente remota. Acaso estaríamos en los inicios del mito.

El abandono del presente no se consigue mediante una superación pura y simple del pasado y del presente vivido. El presente no se conoce, según Benjamin, mediante la ficción de un tiempo que transcurre a lo largo de una recta infinita, sino a través de la sincronía, la simultaneidad de las vivencias. Encontramos aquí un índice histórico de las vivencias, que pueden llegar a ser interpretables en un período determinado, si bien alcanzar la legibilidad no deja de ser un punto crítico; cada presente está determinado a través de las imágenes que son características del mismo, lo que significa que el pasado

conserva una especie de placa fotográfica impresa, que manifiesta su imagen solo en un determinado «ahora», que depende de las interrelaciones con otras imágenes que, al mismo tiempo, se revelan.

El pasado ha depositado en sí imágenes que pueden compararse a las que se fijan sobre una película sensible. Solo el futuro puede desarrollar las que son suficientemente fuertes para que pueda aparecer la imagen en todos sus detalles. Sin embargo, ni siquiera la transmisión del pasado está asegurada. Con el pasado, si verdaderamente se le quiere salvar, sustraer a la momificación del recuerdo, a su transformarse en reliquia laica, se debe tener una relación libre e inmediata como la que tienen con él los niños. Es decir, no se debe acumular como una propiedad definitiva, no se debe convertir en un lastre insoportable, como en la *Segunda consideración intempestiva de Nietzsche* (2006) —que lleva como subtítulo *Sobre la utilidad y el daño de la historia para la vida*—, sino volver a llamarlo de manera productiva en cuanto nos sea necesario para el presente. Para Benjamin, hacer obrar la experiencia de la historia, que para todo presente es una experiencia originaria, es la tarea del materialismo histórico. Se dirige a una conciencia del presente que impugna la continuidad de la historia.

En este sentido, el verdadero presente histórico no es más que el pasado de imágenes impresionadas que se desarrollan simultáneamente y se mantienen provisionalmente inmóviles, en el umbral del tiempo. En tal contexto, la actualidad es, a su vez, la percepción instantánea de este revelarse del pasado; es decir, su concentración en una «grandiosa abreviación» que, en los momentos más álgidos, representaría la síntesis de historia de la humanidad. Son momentos en los que, con involuntaria potencia alegórica, el tiempo se detiene, y los revoltosos disparan entonces sobre los relojes de los campanarios.

El tiempo en Benjamin adquiere todavía otro sentido si atendemos a su concepto de complementariedad del progreso y del eterno retorno. Para Benjamin, la fe en el progreso —en una infinita perfectibilidad— y la idea del eterno retorno son complementarias; hay que denotar que aquí complementarias quiere decir también que la una evoca irremediablemente a la otra. Benjamin intenta remontarse a las primeras formulaciones de la idea de progreso estudiando a Turgot;[15] o sea, el progreso lineal teorizado en el setecientos evidencia el distanciamiento de la tradición, la ruptura que se produce en el siglo XVIII. Más adelante, el romanticismo se manifestará en Benjamin como un movimiento que ha salvado la tradición más allá de la ruptura con el pasado. Sin embargo, solo con Baudelaire, en el París capital del siglo XIX, el contraste, en la complementariedad, de progreso y de permanencia del pasado, de aparente modernidad y de aparente barbarie, se hace evidente. El inmovilismo, la decrepitud y el horror de una clase son complementarios al desarrollo imparable del progreso. El desarrollo constante se vuelve perturbador para sí mismo. El pasado arcaico, unido a la categoría ideológica del progreso, provoca horror. La vida anterior es desenterrada por el arado de la modernidad, pero a pesar de todo no logra conjugarse con ella. Habermas lo expresa de esta manera (1984: 328): «Una teoría dialéctica del progreso, que es lo que pretende ser

el materialismo histórico, ha de mantenerse alerta: lo que se presenta como progreso puede revelarse enseguida como una perpetuación de lo supuestamente superado».

2.2. La experiencia

En uno de sus primeros textos, escrito en 1918, *Sobre el programa de la filosofía venidera* (1986), Benjamin desarrolla su primera teoría de la experiencia en función de las tesis de Kant, a quien critica al considerar que su error estribaba en asentar la experiencia en relación con la realidad e incluso con la ciencia; en cambio, para Benjamin la experiencia debería abarcar aspectos no tangibles pero reales, como pudieran ser el arte y la religión. De acuerdo con Habermas «Benjamin protestaba contra una experiencia reducida […], contra la experiencia de los objetos físicos que había constituido para Kant el paradigma […] de análisis de las condiciones de la experiencia posible» (Habermas, 1984: 314).

La propuesta de Benjamin pretende ampliar el sentido de la experiencia hacia el absoluto, por lo que se puede considerar su crítica como una forma de enriquecer y ampliar la filosofía experiencial kantiana, conservando, al mismo tiempo, la posibilidad de la metafísica crítica. Para que la filosofía pueda construir realmente una visión sistemática de la realidad no solo moderna o actual, sino también de la realidad histórica debe comprender por qué precisamente la modernidad no puede acceder a verdades metafísicas y por qué la teoría del conocimiento no logra establecer el lugar lógico de la investigación metafísica.

Benjamin plantea la necesidad de superar la reducción kantiana de la experiencia en cuanto experiencia científica, pues aunque Kant se ocupó de fundar la experiencia en una filosofía universal (su concepto de libertad, por ejemplo, guarda una particular relación con el concepto de experiencia), no logró integrarla en una única teoría del conocimiento. Considera que, aunque Kant y los neokantianos avanzaron en la superación del conocimiento en términos sujeto-objeto, así como hacia la superación de la experiencia basada en la conciencia empírica inmediata, no lo hicieron de forma radical. Superaron, eso sí, la relación limitada a la naturaleza-objeto como origen de las impresiones, pero no superaron, porque aún se pensaba que la conciencia tenía objetos delante de sí para constituirse, la relación entre naturaleza y sujeto, que es la característica de la conciencia cognitiva; sin embargo, para Benjamin, esto es muestra de una metafísica rudimentaria, basada en una teoría del conocimiento limitada.

Esta afirmación radical proviene de observar que resulta imposible trazar una relación objetiva entre la conciencia empírica y el concepto objetivo de experiencia. La experiencia auténtica se basaría en una conciencia trascendental conceptual-cognitiva; lo que implicaría que la experiencia se despliega a partir de la estructura cognitiva, superando con ello el mero conocimiento directo de la naturaleza.

Para Benjamin, ni experiencia ni conocimiento deben ser deducidos desde la conciencia empírica, aunque Kant acepta que las condiciones del conocimiento comprobado son las condiciones de la experiencia. Como el propio Benjamin afirma, el objetivo de la obra

que comentamos no es oponer una teoría acabada que se enfrente a la teoría kantiana del conocimiento, sino discutir un programa de investigación que conserve la propuesta kantiana, y permita además pensar un orden categorial que explique una experiencia no mecánica. Un concepto nuevo de conocimiento traería aparejado no solo un concepto nuevo de experiencia, sino también de libertad, que superaría las limitadas condiciones con que debió pensarlo Kant.

Para ello, Benjamin propone una dialéctica particular que, frente a dos conceptos antitéticos, no necesariamente lleva a una síntesis, sino a una cierta no síntesis. El texto no desarrolla explícitamente esta dialéctica, pero se advierte la pretensión de alcanzar un sistema de categorías que incluya el tratamiento de órdenes diversos y de conceptos en tensión. Así, por ejemplo, señala que el arte, la historia, el derecho y otros campos del conocimiento deben orientarse, respecto a la doctrina de las categorías, con una intensidad distinta a la establecida por Kant.

En sus conclusiones, Benjamin esboza que el concepto de identidad ocuparía un papel fundamental en la tarea de fundar la esfera del conocimiento más allá de la relación sujeto-objeto. La referencia del conocimiento al lenguaje y la reflexión sobre él, crearía un concepto de experiencia que convocaría ámbitos cuyo ordenamiento Kant no logró establecer. Uno de ellos sería el ámbito cultural-artístico, y otro el de la reconstrucción de la experiencia histórica.

Más adelante, Benjamin emprendió un trabajo sobre Baudelaire como figura central y sobre los pasajes, o galerías comerciales parisinas construidas en la primera mitad del siglo como eco arquitectónico. Mediante este retorno a las fuentes del fetichismo de la mercancía y de la alienación del hombre, Benjamin se propone romper tanto con las teorías evolucionistas de la historia como con las simplificaciones del marxismo vulgar para así intentar captar la concreción de una época que se manifestó, aquí o allá, a través de los juegos infantiles, de un edificio, de una situación determinada de la vida, y poder entonces banalizar la historia total en pequeños momentos aislados, aparentemente intranscendentes. Pese a dificultades materiales sin fin, Benjamin no dejará de trabajar —tal como ya mencionamos— en este proyecto hasta su muerte.

Para Benjamin, Baudelaire tiene en su mano, en el *spleen*[16] y en la *vie antérieure*, los elementos disociados de la verdadera experiencia histórica. Según Habermas (1984: 314) «Baudelaire se convirtió en central para Benjamin porque su poesía hace manifestarse a lo nuevo en lo siempre igual y a lo siempre igual en lo nuevo». En este sentido, el París de Baudelaire es una «ciudad sumergida», en la que los elementos subterráneos se muestran de forma transparente a través de los modernos, si bien, a la vez, lo moderno supone siempre la prehistoria. Su conciliación es, sin embargo, imposible: lo moderno se transforma en doloroso al girar en el vacío, y la *vie antérieure*, el aspecto subterráneo, genera horror. Lo arcaico no redimido por el futuro es solo perturbador. Es preciso buscar las razones de un futuro posible en el pasado caduco demostrando que podría haber sido de otro modo; la comprensión del modo en que la historia cristaliza permite tener la esperanza de un desenlace actual que no sea necesariamente una catástrofe. Esta «proyección del pasado por el presente» rechaza, por tanto, cualquier concepción de la

historia como progreso (o, al contrario, como decadencia) y también y paralelamente, cualquier creencia en la continuidad del proceso histórico.

La experiencia efectiva de Baudelaire está vivida en el interior de esta escisión, pero se expresa poéticamente en la desviación de la complementariedad. Así, las experiencias sociales de Baudelaire no son adquiridas de ningún modo por el proceso de producción —aún menos por su forma avanzada, lo industrial—, sino a través de largas desviaciones. Tal concepto de mundo complementario, de otra mitad de lo real histórico inmediato, puede ser ulteriormente ilustrado por el ejemplo de Kafka, quien también vivió en un mundo complementario. La obra de arte, en estos casos, toma largos desvíos en vez de seguir el camino breve de la experiencia más común. Por eso, la teoría de la complementariedad de Benjamin se puede considerar en implícita oposición a la teoría del reflejo de la realidad de Lukács. El mundo complementario está escindido del real, aunque haga indirectamente referencia a él. También Bergson rechazó cualquier determinación histórica de la propia experiencia concreta orientándose hacia una experiencia complementaria.

La experiencia del mundo conserva la impronta en negativo de la realidad de la que parte, pero también las semillas de una liberación, de una salida fuera del juego de los espejos intermediados entre realidad y complementariedad. El retorno de lo arcaico no rescatado por el empuje hacia el futuro, incluso separado y opuesto al «progreso», es perturbador. Pero precisamente en lo perturbador, en las implicaciones y en el trueque de lo inmemorial y de lo familiar, de lo lejano y de lo deseado, de pasado olvidado y de futuro esperado se revela por contraste antinómico el significado de la felicidad, que Benjamin denominaba «iluminación profana».

Para Benjamin, la felicidad nace de la pérdida, ya que lo eterno permanece solo en lo que se perdió. Solo la recuperación, el rescate, la redención permiten la felicidad en el sentido etimológico de recomprar aquello que era nuestro, eso de lo que tuvimos que privarnos, lo que habíamos alienado y, en el sentido teológico, vinculado al derecho y a la costumbre antigua del Redentor, como el que nos condona nuestras deudas, nuestros pecados, el que los cancela como alguna vez hicieron los tiranos clásicos.

Es necesario reencontrar el futuro en el pasado, transformar la distancia en proximidad. Por eso, la felicidad no puede albergarse en el progreso lineal del tiempo, que suprime y olvida las etapas precedentes, que no tiene memoria y desprecia el pasado; tampoco puede hallarse en el eterno retorno, si bien este es un intento de fundir juntos los dos principios antinómicos de la felicidad: el de la eternidad y el de «una vez más». La idea del eterno retorno puede, a lo sumo, crear la «fantasmagoría» de la felicidad, no la felicidad misma.

Una relación efectiva de los principios antinómicos y disociados de la felicidad se consigue solamente cuando el eterno retorno suprime el aislamiento del progreso y cuando la memoria suprime el aislamiento del olvido. La felicidad viene dada, así, por la memoria involuntaria; no se puede conseguir sin haberla entrevisto y perdido, pero no se la puede encontrar en experiencias artificiales, o en la forma de la propiedad inalienable sin destruirla. Como el juego infantil del carrete en Freud, o en el mito de Eros en el

Simposio platónico, privación y adquisición son complementarios. Se desea lo que se ha perdido, que solo conocemos oscuramente, pero no podremos orientarnos hacia ello, ni siquiera involuntariamente, si de algún modo no lo hubiéramos experimentado. Conocemos y no conocemos a la vez, sabemos e ignoramos, queremos y deseamos, experimentamos una presencia que huyó y una ausencia que nos atrae, nos volvemos con anamnesis espontánea a aquel futuro que invernaba en el pasado y que entonces estaba en el «misterio» devenido manifiesto.

En el lenguaje de Franz Rosenzweig, filtrado a través de Benjamin, la estrella de la redención orienta también la felicidad, pero de manera secreta, de forma oculta, tal como el sol que está saliendo en el cielo de la historia y ayuda a interpretar todo lo que fue. Las imágenes, los fantasmas del deseo, tienen por ello este carácter ambivalente, bifronte, de pasado remoto indistinto ligado a un futuro indistinto; no se pueden precisar más que en el momento en el que pasado y futuro entran en conjunción, en el «ahora», en que salta su chispa.

A este propósito, resaltamos la diferencia entre la posición clásica, que es todavía la del sentido común, pero que se reencuentra en Aristóteles, según el cual el instante es un puro divisor, separador, entre el «antes» y el «después», y la posición de Benjamin, para quien es un enlace, que resume el tiempo porque une pasado y futuro. Por eso, además, la felicidad tiene el color local del tiempo. Para Benjamin, la idea de felicidad que podamos cultivar está teñida por el tiempo que el curso de nuestra vida nos ha asignado.

El júbilo que podría suscitar nuestra envidia está únicamente en el aire que hemos respirado, entre personas a las que habríamos podido dirigirnos o relacionarnos con ellas. En la idea de felicidad vibra la idea de redención. Lo mismo vale para la representación del pasado, que es tarea de la historia. Según Benjamin, solo la «humanidad redimida» conseguirá asumir todo su pasado, porque, cuando los tiempos se cumplan, el futuro contenido en el pasado quedará redimido, rescatado. Pero individualmente nunca podemos recuperar por entero lo que está olvidado. Y quizá esto es un bien, es positivo, pues el choque de la recuperación sería tan perturbador que al instante nos volveríamos incapaces de comprender nuestra experiencia. Así, en cambio, la comprendemos sin conocerla, y quizás mejor, cuando el olvido está instalado más profundamente en nosotros. La recuperación supone la nostalgia, así como la redención implica la pérdida.

Lo que se ha perdido, precisamente porque no siempre retorna, puede quedar en nosotros como un lamento sin objeto, al menos sin objeto inmediatamente identificable. Casi en el sentido que le da E. Bloch, para quien está claro que cada uno de nosotros conoce la sensación, en su vida consciente, de haber olvidado algo que no hemos logrado comprender; por eso se presenta con frecuencia lo que se quería decir en un momento determinado y se nos escapa. Al igual que si se abandona una habitación donde se ha vivido mucho tiempo, se mira con extrañeza alrededor, antes de abandonarla. También aquí queda algo dentro que no conseguimos traer a la memoria. Se deshace uno de ese conocimiento y se vuelve a comenzar en otro lugar. Según Adorno, la filosofía de Benjamin difunde el temor casi en la misma medida en que promete la felicidad. Felicidad y temor a un tiempo.

2.3. La tecnología cultural

Benjamin (2004) nos viene a decir que la niebla que cubre los inicios de la fotografía no es tan densa como la que cubre los primeros tiempos de la imprenta, incluso afirma que en el caso de la fotografía resulta más evidente el hecho de que había llegado el momento de inventarla, de tal manera que ya había varios hombres que buscaban, con independencia unos de otros, obtener el mismo fin: fijar las imágenes de la cámara oscura, que se conocían como mínimo, tal como dice nuestro autor, desde Leonardo. Con tales intuiciones inicia Benjamin su ensayo dedicado a la fotografía. Sus tesis sobre la imprenta, la fotografía, el cine, el juguete, el conjunto, en suma, de las tecnologías culturales coinciden en mostrarlas como cambios tecnológicos que se producen cuando hay conciencia social de una necesidad a la que no se está dando respuesta.

Para Benjamin, en la fotografía, la técnica no es una parte accidental, sino esencial de la producción de la obra (Benjamin, 2004). Por eso, una obra fotográfica no posee el aura de una pintura clásica, consagrada por la tradición, construida sobre la base de la mirada directa y singular del que observa ante la obra única. Sin embargo, la obra de arte fotográfica no representa una burda negación del aura. Benjamin reconoce el carácter democratizador de la reproducción de las obras con un fuerte componente técnico (cine y fotografía de forma especial), al tiempo que centra su interés en las posibilidades estéticas que permite la técnica.

Su original concepción se relaciona con los niveles de análisis que propone Benjamin frente a un nuevo sistema de significados, como el que inauguran la fotografía o el cine, en contraste con la visión de otros autores de la Escuela de Frankfurt, como Adorno o Horkheimer. Mientras estos estructuran un discurso sobre la dimensión económica y sociocultural, entendidas como nuevos modos de producción y redes de distribución, así como condiciones objetivas para la recepción y consumo de bienes simbólicos en sociedades tardocapitalistas, Benjamin desarrolla una reflexión sobre los «modos de significación» característicos de la nueva economía cultural. Estos reflejan, justamente, la experiencia, cuyo fundamento se basa, a la vez, en la percepción y en la dimensión cognitiva, en una sociedad en que, la tecnología y la industrialización son las mediaciones de cualquier percepción y cognición posible (se compran y leen libros, se conoce la pintura por sus reproducciones, se hacen fotos con máquinas, etc.). Una de las nuevas posibilidades que ofrece la técnica es la multiplicación de significados que se establecerán en los diversos contextos en los que se muestren dichas obras.

Respecto al cine, aún muy poco desarrollado en el momento en que escribe sobre él, Benjamin destaca su carácter de nueva tecnología cultural que cambia la orientación estética y la posición del espectador. A diferencia del teatro, en el cual el espectador se identifica con el actor, en el cine esa identificación se ve mediatizada, ya que el público adopta la posición de la cámara. Frente a lo que se podría esperar, el espectador amplía mucho su ámbito de percepción, se multiplica su capacidad de percepción y, por tanto, su capacidad de construir significados inmediatamente, mientras participa de lo que se muestra. La cámara sensibiliza al espectador ante aspectos que hasta entonces no había

captado, como mediante la técnica del primer plano, inédita en la percepción que se produce en el teatro.

Se desarrollan nuevas tecnologías culturales que amplían la capacidad de construir significados. Una ampliación que llegará muy tardíamente a la pedagogía. La cultura tiene unas posibilidades formativas, no en el sentido de capacitación, sino de incrementar la construcción de significados, que no llegarán inmediatamente a la escuela. En cualquier caso, se está transformando el mundo y son necesarias nuevas formas de socialización, y en ese contexto surgen las tecnologías culturales. Benjamin las analiza desde esa perspectiva.

La consideración determinista de la interpretación de Benjamin del origen de las artes con fuerte componente técnico, cuando hay una necesidad debe desarrollarse una respuesta, se puede moderar con su consideración estética. Las tecnologías culturales permiten otros efectos, en especial, antes de su desarrollo industrial o al margen del mismo. Algunas de las tecnologías culturales tienen la ventaja de ser controladas por un único autor: la fotografía es una de ellas. Benjamin llega a afirmar la ventaja de la relación que tiene el fotógrafo con la técnica, pues lo decisivo ha de ser la relación que el fotógrafo tiene con su técnica, ya que una vez más el instrumento se encuentra a disposición del pintor, como lo está en el caso del fotógrafo.

En Benjamin se encuentra siempre una preocupación especial por el origen de las tecnologías culturales, lo cual constituye una de las características de su metodología. La base de la interpretación de un fenómeno se encuentra en su origen, y su constitución, en sus fases primigenias. Este convencimiento de Benjamin se confirma con su especial interés por la etimología y por la historia. Se trata de una hipótesis sustentada por Goethe, para quien en cualquier fenómeno se puede identificar una etapa originaria que aporta las pistas fundamentales de interpretación. La idea apuntada por Goethe se desarrolla en la metodología que Benjamin aplica al análisis de la fotografía o del juguete: las historias, la previa y la posterior, de un hecho histórico aparecen en el mismo en virtud de su exposición dialéctica (Benjamin, 2006). Esa metodología, de acuerdo con su propia concepción del materialismo histórico, se aplica a todos los productos de la actividad humana. Uno de sus conceptos clave, desarrollados para aplicarla, es el de «imagen dialéctica».

La imagen dialéctica consiste en la recepción por el individuo (percepción e interpretación inmediatas) del sentido nacido de la conexión profunda entre la forma originaria de un fenómeno y la forma actual, desfigurada o devaluada. La dialéctica entre el pasado y el presente, alterado por la masificación, así como por la pérdida de valor de uso y de valor simbólico, se produce en todos los ámbitos de la actividad humana. Esa dialéctica también se produce en los mismos sujetos que vuelven a su infancia para entender su presente.

Cuando estudiemos la importancia que los juguetes poseen en la obra y en la vida de W. Benjamin, entenderemos mejor la metodología de la «imagen dialéctica», pues la aplica con suma precisión; efectivamente, el juguete llega al niño tras un proceso que conlleva una forma originaria (el juguete como testimonio antropológico), pero que se

presenta en la actualidad infantil desfigurado y devaluado no solo por la masificación de los mismos (la producción en serie), sino porque ha perdido de forma irremediable su valor simbólico, lo que hace que el sujeto (el niño) no consiga su objetivo: jugar. La única forma de entender lo que sucede con los juguetes actuales (el presente) es refugiarse en el pasado, o sea, en la infancia.

2.4. El lenguaje

Benjamin no compartía con Heidegger la concepción sobre el lenguaje, por lo que, acaso por ello, y vista la relevancia del profesor de Heidelberg, se vio obligado muy pronto a explicar (a explicarse a sí mismo) cuál era su propia teoría. Además, sus conceptos sobre la historia y la sociedad contemporánea requerían de esa aclaración.

Benjamin asigna una importancia fundamental al lenguaje. En *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres* (2007b) se ocupa del ser lingüístico en sí mismo, que es algo propio no solo de la vida humana sino de toda la realidad. No existe cosa o acontecimiento, tanto en el mundo animado como en el inanimado, que no participe de alguna manera del lenguaje, pues a todo le es esencial comunicar su contenido espiritual a través de algún tipo de lengua.[17] La realidad del lenguaje no solo se relaciona con las diversas formas de expresión humana, sino que se extiende a todo el ámbito de la naturaleza animada o inanimada, por lo que para Benjamin la realidad del lenguaje se reconvierte en el lenguaje de la realidad.

Las categorías teológicas de la tradición bíblica son empleadas para fundamentar el carácter espiritual y universal del lenguaje. La tesis sobre el lenguaje de Benjamin evidencia su judaísmo, se recrea a partir de un comentario bíblico, en el cual la realidad del lenguaje corresponde a Dios, quien crea la naturaleza desde una voluntad que se materializa en el nombre creador; por tanto, nuestro autor se fundamenta en el relato del *Génesis* según el cual al séptimo día Dios descansó y «vio que todo era bueno». W. Benjamin —como se ve— es capaz de romper cualquier esquema. Y si no, acerquémonos a su teoría.

El acto nombrador y creador deja en las cosas una divinidad o espiritualidad en forma de lenguaje mudo. La naturaleza es muda. En cambio, Dios hace al hombre de manera diferente; este no nace de la voluntad expresada en la palabra, sino del barro al que luego aportó aliento. En este aliento, Dios otorga al hombre el don del lenguaje, confiándole su capacidad creativa y su experiencia.

Benjamin sostiene que el lenguaje no es un orden de la conciencia o del hombre, sino una propiedad que se extiende a toda la realidad. En el mundo humano toda comunicación constituye una modalidad de lenguaje, y es, en definitiva, lenguaje; así se puede hablar de un lenguaje de la música, de la escultura, de la técnica. Ahora bien, el ser espiritual se comunica en una lengua y no a través de ella. Esta distinción se refiere a que el ser espiritual no es idéntico al ser lingüístico, si bien lo que es comunicable de la esencia, o del ser espiritual, es solo su ser lingüístico.

Si la realidad presenta una estructura inteligible, si algo puede conocerse, es porque posee un lenguaje propio, independiente del lenguaje o del entendimiento humano, en el que de algún modo las cosas comunican lo que son. Ahora bien, es importante comprender que cuando Benjamin piensa que las cosas «se comunican», no se trata de que posean la intención de expresar algo y se sirvan del lenguaje como de una herramienta que les permita hacerlo; por el contrario, es la omnipresencia del lenguaje, su carácter de propiedad universal, lo que obliga a entenderlo como algo distinto de un instrumento en poder de una conciencia. Las cosas no hablan, pero sí se expresan o, como dice Benjamin, expresan su «contenido espiritual», lo que hay en ellas de inteligible. La función expresiva del lenguaje es, pues, su dimensión fundamental, aunque se trate aquí de una expresividad que no se funda en una intención de expresar, en una expresividad que no remite al sujeto que se expresa.

La lengua comunica el ser lingüístico de las cosas, o sea, comunica los aspectos del ser que tienen carácter lingüístico, y que, por tanto, son comunicables. Lo que en un ser espiritual es comunicable es aquello en lo que se comunica, es decir, la lengua misma; por ello se puede afirmar que «el lenguaje comunica el ser lingüístico de las cosas, y la más clara manifestación de dicho ser es el mismo lenguaje» (Benjamin, 2007b: 146). El ser espiritual se comunica como lengua, en forma lingüística.

La esencia lingüística de las cosas y del hombre es su lengua. El hombre comunica su esencia espiritual —en la medida en que la misma es comunicable— en su lengua, que se expresa en palabras; por ello, dicha comunicación se efectúa nombrando las cosas. Por consiguiente, Benjamin dirá «que el ser lingüístico del hombre consiste en que este da nombre a las cosas» (Benjamin, 2007b: 147). En este sentido, el lenguaje de los hombres se basa en nombrar. El nombre, la capacidad de nombrar es patrimonio de la lengua humana. En eso consiste la diferencia entre la lengua del hombre y la de los animales o las cosas.

Por otra parte, el ser humano, en su desarrollo como especie, llega a ser plenamente humano en tanto ser que nombra. Utilizando el lenguaje de la teología, tan apreciado por Benjamin, nos dice que, en el nombre, el ser espiritual del ser humano se comunica con Dios (Benjamin, 2007: 148).

El nombre tiene la función de ser la auténtica llamada del lenguaje. En el nombre, pues, aparece la ley esencial del lenguaje, de acuerdo con la cual, hablar de uno mismo y hablar de lo demás será lo mismo. La esencia espiritual se comunica en el nombre, y solo en el nombre se comunica como esencia espiritual su integridad.

Desde el nombre, que encierra en sí la máxima expresión del lenguaje, habla el lenguaje puro, el lenguaje perfecto tanto en universalidad como en intensidad, puesto que en él confluyen el ser comunicante y el ser comunicable; o sea, el hombre en su estado adánico, o bíblico.[18] En contra, la lengua de las cosas es imperfecta, dado que las mismas son mudas, pues les está negado el sonido (Rella, 1992: 168), lo que implica que su lenguaje carece de la complejidad sonora, propia de las expresiones humanas. Es, pues, un lenguaje que no posee palabras.

De todas formas, las cosas de la naturaleza se comunican entre sí, lingüísticamente, de un modo más o menos material, si bien el ser humano se comunica con ellas dándoles un nombre a través del cual las conoce. El hombre completa la creación divina nombrando las cosas. Esta comunicación que el ser humano mantiene con las cosas, por la que las conoce íntimamente en su ser lingüístico, implica una comunidad de carácter mágico con las mismas, comunidad mágica que es inmaterial, o sea, puramente espiritual (Benjamin, 2007b: 158 a 161; Rella, 1992: 168).

En el *Génesis* se pone en evidencia la profunda y clara relación del acto de la creación con la lengua; la creación del mundo por Dios acontece en el verbo. Las cosas son creadas por el verbo de Dios. Por ello, se puede afirmar que la lengua es lo que crea y lo que realiza, es el verbo y el nombre, pues la omnipotencia del lenguaje divino hace que se encarne y que se convierta en realidad lo que Dios nombra. El nombre que Dios da a los seres es creador porque es verbo; a su vez, este verbo es conocimiento porque es nombre. Dios hace cognoscibles las cosas en virtud de sus nombres. Pero solo en Dios el nombre es idéntico al verbo creador, y por ello es medio de conocimiento; solo en Dios subsiste la relación absoluta del nombre con el conocimiento.

Benjamin advierte que Dios, sin embargo, no ha creado al ser humano mediante el verbo ni lo ha nombrado, lo que ha permitido al ser humano conocer la lengua por medio de la cual Dios crea el mundo, la realidad y los seres. La lengua humana es solo un reflejo del verbo divino; está privada de la actualidad divina siendo entonces solo conocimiento y no, en cambio, verbo creador. La creación, sin embargo, ha puesto en las cosas el germen del nombre que permite conocerlas, y al ser humano se le ha asignado la tarea de desarrollar ese germen a través de la acción de nombrarlas.

A través de la palabra, el ser humano da nombre a las cosas, nombre que encierra el conocimiento de las mismas, claro que puede hacer esto porque está unido a la lengua de las cosas. El ser humano traduce el lenguaje de los seres a su propia lengua, traducción que no solo implica transformar lo que es mudo en sonoro, sino también convertir lo que no tiene nombre en algo que lo adquirirá a partir de la acción denominadora humana, lo que implica que el hombre las denomina en virtud del conocimiento. La traducción concreta que hace el ser humano significa pasar de una lengua muda a otra más perfecta, que eleva las cosas a un ser espiritual superior haciendo posible su conocimiento. El conocimiento del ser humano descubre, nombra y construye un mundo, mediante el lenguaje.

Gracias a su teoría lingüística —judía, por no decir mesiánica—, Benjamin se aparta de la concepción burguesa de la lengua, en la que las palabras son resultado de convenciones socioculturales espontáneas, o signos arbitrarios que los seres humanos asignan casualmente a los entes. En cambio, para nuestro autor, el ser humano puede dar nombre a los diversos seres con palabras que encierran el conocimiento inmediato y concreto de ellos mientras viva en el Edén, pues en su estado paradisíaco se halla en total comunidad y comunicación con las cosas.

El conocimiento del verbo por el que las cosas han sido creadas permite al hombre primigenio darles un nombre, aquel que connota y expresa el auténtico ser de las mismas,

aunque quizás esa connotación no sea total, o no responda totalmente a su esencia, a la cosa en sí, pues el nombre que da el ser humano a las cosas depende de la forma en que estas se comunican con él: depende de lo que se pueda aprehender de ellas. El nombre es la resonancia patente en el alma humana de lo viviente o existente, es el eco audible de las cosas en el ser humano. En ese sentido, la palabra humana tiene un aspecto receptivo, por el que logra captar, en mayor o menor medida, la lengua de los seres a través de la cual el ser humano se encuentra conectado con lo que es el lenguaje de las cosas.

Una vez que el ser humano supera esta fase, en la que solo hablaba una sola lengua (su estado adánico), aparece la pluralidad de lenguajes, en los cuales se diversifica el conocimiento originario que, en consecuencia, aportará multitud de traducciones. El ser humano postadánico abandona la contemplación de las cosas, se aparta de la íntima comunión con ellas, lo que le permitía escuchar el nombre con el que Dios las había creado, y le permitía, a la vez, escuchar su lenguaje sin palabras, como residuo del verbo creador.

Esto hace surgir la lengua como palabra humana, distante y diferente de la lengua nominal que el ser humano hablaba en el estado paradisíaco. Este lenguaje de la «caída» actúa solo como medio, como señal o signo que ya no expresa el nombre originario; es el lenguaje del hombre que se ha apartado de Dios, que ha desobedecido su mandato seducido por la serpiente en su deseo de conocer el bien y el mal, conocimiento que no tiene nombre y que es pura «charla». En términos de Benjamin, el bien y el mal, se encuentran, en tanto que innominables e innominados, fuera del lenguaje de los nombres, o sea, el que aboca al abismo al ser humano (Benjamin, 2007b: 158).

El pecado original consiste en el acto de nacimiento de la palabra humana, la palabra de la abstracción y del juicio, hecho que ocurre debido al conocimiento del bien y del mal. Pero este conocimiento carece de existencia y valor, acarrea la ruina del espíritu lingüístico originario y se expresa en una lengua exteriormente comunicante, parodia improductiva del verbo creador. La palabra *postadánica*, que alude a la inmediatez de lo concreto que habita en el nombre, se convierte en palabra vana, se manifiesta en una palabra que juzga y que da lugar a que los primeros seres humanos sean expulsados del paraíso.

Este lenguaje tan cargado de metáforas teológicas, de alegorías bíblicas, convierte a Benjamin en un autor extraño a las tradiciones científicas de estudio del lenguaje, alejándose de precursores como C. S. Peirce, al mismo tiempo que de sus contemporáneos. Sin embargo, su teoría —o su elucubración— no debe interpretarse anacrónicamente, pues su concepción del lenguaje, aunque parezca mentira, se abrirá camino posteriormente en su peculiar materialismo histórico y resonará en los trabajos de Ernst Bloch y otros autores judíos, que entenderán su manera de expresarse. Benjamin no es pues un francotirador alejado de las tradiciones del pensamiento. Su participación en los debates que se están produciendo en su tiempo, así como su vinculación con otros autores, están bien documentadas.

2.5. La tradición

En W. Benjamin la pregunta por la tradición es la pregunta por las fuentes de las que se nutre una inteligencia crítica e independiente, que desde la Ilustración kantiana y sus herederos —Hegel y Marx[19] y también, en otro sentido, los neokantianos— han ubicado en el pensamiento burgués; sin embargo, él realiza una recepción, libre de dogmas, del pensamiento occidental. Las paradojas de Benjamin respecto a la tradición son diversas: por una parte se trata de un pensador judío de voluntad revolucionaria que no solo conoce la tradición marxista, sino que reconoce su deuda con Carl Schmitt, con todo lo que ello supone de contradictorio.

Se trata también de un pensador fragmentario y de gran abstracción, excepcionalmente preocupado por el mundo, que desarrolla una filosofía, que es también filología, que parece congelarse en el desierto de lo etéreo, y que vemos cómo se transforma, de forma constante en representaciones de la realidad. Sin duda, la tensión entre pensamiento abstracto y análisis de la realidad reclamada por el materialismo histórico es resuelta de forma original por Benjamin.

La dialéctica, que es hegelianamente inquietud, naturalizada en la imagen recurrente del flujo de experiencia, viene disuelta por el historicismo. Pues bien, en este contexto, el trabajo de Benjamin es una transformación de esa dialéctica en calma del historicismo, de esa universalidad que se individualiza en la dialéctica viva de un materialismo histórico singular.

En el historicismo se producen dos posiciones complementarias. En el neokantismo de Natorp —que Benjamin conocía bien— las formas, lo universal, están separadas de la historia, de lo individual, análogamente a cuanto sucede en el modelo platónico de los números (expresiones de absolutismo lógico, en que lo dado es solamente transferido al mundo de las puras esencias). En cambio, en el historicismo de Dilthey, la individualidad sobresale sobre el difuminado de una universalidad aludida, imprecisa, que se pierde en lo indistinto. O sea, de una parte, universalidad vacía, absoluta; de la otra, individualidad demasiado concreta, tendencialmente carente de relación, complemento de la universalidad.

El esfuerzo de Benjamin está, por el contrario, dirigido a construir una dialéctica en la que el movimiento se haga inteligible; interrumpe la mediación infinita, en que universalidad e individualidad coinciden inmediatamente (con todos los peligros, pero también con toda su potencia, respecto a la tradición del historicismo y del marxismo socialdemócrata). Benjamin reúne en su obra a un denso grupo de autores y de tradiciones antagonistas para evitar que la dialéctica pueda convertirse en lo que Sartre —más tarde y en otro contexto— llamaría un «baño de ácido sulfúrico», en el que la individualidad y la particularidad se disuelven.

Salvar el detalle, lo particular, lo pequeño, partir de eso y con eso, llegar a la estructura general de las formas es una enseñanza que Benjamin recoge de varias voces: de la filología, desde la moderna, con su devoción por lo pequeño, a la clásica alemana de fines del siglo XIX, a la que Nietzsche se había adherido; del Freud de la *Psicopatología de la vida cotidiana* (2011), que trabaja sobre los residuos, sobre los particulares, sobre

los descartes del mundo fenoménico; y de la novela de Proust y de Joyce, que Benjamin obviamente conocía por sus tareas de traductor y de crítico.

Frente al empobrecimiento real de la experiencia, debido también a la ruptura de la tradición, al disociarse del progreso y del peso del pasado, Dilthey, igual que Bergson, elaboró una estrategia complementaria de enriquecimiento de la experiencia y de ocultación de la fractura de la tradición. El filón con que pensaba enriquecer la experiencia subjetiva, salvarla de la bancarrota era el «espíritu objetivo». Es decir, quería transformar la riqueza de significados, depositados en estratos a lo largo de la historia de la humanidad, en combustible, para reavivar la llama de la subjetividad y de la individualidad. Intentaba hacer fluido, desobjetivizar el espíritu objetivo.

El horror por el pasado no comprendido, por lo arcaico, por la inmovilidad sin vida del espíritu objetivo podía cambiar de signo: la mágica operación del *Verstehen* (comprensión). A condición de reducir el futuro a un simple más allá del presente, se hacía posible reconciliar el pasado con el presente. El comprender y la historia eliminaban la miseria, superaban las limitaciones subjetivas. El curso de la vida produce en cada ser humano una constante determinación en la que vienen limitadas las posibilidades; es decir, la formación de su ser determina siempre todos sus desarrollos posteriores.

El entender abre un amplio campo de posibilidades, que no existían en su vida real. El ser humano determinado desde el interior puede entonces vivir, en la imaginación, otras existencias. Ante los confines impuestos por las circunstancias se abren ahora otras posibilidades que no se pueden alcanzar. En el comprender lo que los otros seres humanos han producido en el tiempo, y que actualmente se encuentra objetivado (desde el orden de una hilera de árboles en un jardín a la sentencia de un juez, o los textos de Lutero), la limitada experiencia individual se agranda, insertándose en unas conexiones de sentido más vastas.

El acto de desobjetivizar lo que se objetiva no es un ejercicio solo de intelectuales; es propio de cada uno desde la infancia. De este mundo del espíritu objetivo, el yo obtiene su alimento desde la primera infancia. De hecho, todo lo que en el espíritu se objetiva, contiene un elemento común al yo y al tú (relación). Antes de aprender a hablar, el sujeto está ya inmerso completamente en el ambiente de la comunidad y aprende a entender los signos y las expresiones del rostro, los movimientos y las exclamaciones, las palabras y las frases. Benjamin rechaza la tesis implícita de que, habiéndose empobrecido la experiencia subjetiva, sea posible enriquecerla haciéndola vivir en el *Verstehen* generalizado a método. Contra el historicismo, que hace que se mueva lo que está inmóvil y rígido, tiende a capturar lo que está en movimiento, a mostrar los escombros de la historia. Contra las posibles interpretaciones historicistas, o esencialistas de la dialéctica y del marxismo, Benjamin muestra cómo en Marx la historia del capital se puede producir solo en la extensa estructura de una teoría.

Desde tal punto de vista, el historicismo se presenta como una formación reactiva al horror de lo arcaico, o respuesta a la ruptura de la tradición. La clase que ha promovido tal ruptura creía ser moderna, joven, y advierte la vejez que hay en ella, la esclerosis (habría que indagar más a fondo, a este respecto, los lazos entre el elemento subterráneo,

arcaico, prehistórico y la problemática marxista de la reificación). Entonces, complementariamente, la atención se focaliza sobre el opuesto, sobre el remedio que es también una denuncia, sobre la vida, la experiencia plena, la riqueza, la reanudación de la tradición. El historicismo quiere resucitar la tradición, ponerla acumulativamente al servicio de las fuerzas que parecen maniatadas, entumecidas. Por eso, también, entre los modos del tiempo histórico, es el presente, y no el pasado, el objeto de privilegio.

Así, para Dilthey, el presente era la plenitud real de un momento del tiempo en antítesis al recuerdo o a las representaciones del futuro que surgen del deseo, en la espera y en la esperanza. Esa plenitud real, que constituye el presente, subsiste siempre, mientras que cambia continuamente su contenido. El presente está siempre en todas las esferas de la vida, donde sufrimos, recordamos y esperamos, es decir, donde vivimos en la plenitud de nuestra realidad.

Otra de las tradiciones que habita en la obra de Benjamin, en ocasiones negada de forma interesada, es la del pensamiento conservador, en especial la de la obra de Carl Schmitt, leída de determinada manera, aprovechada y transformada. La deuda de Benjamin con él en *El origen del drama barroco alemán* (1990) es evidente. Schmitt, que llegó a justificar la acción totalitaria de Hitler, plantea la teoría soberanista en su *Teología política* («Cuatro capítulos sobre la teoría de la soberanía», 1922) (Schmitt, 2009) y que formuló en la famosa frase: «soberano es quien decide sobre el estado de excepción». Pues bien, a pesar de que pueda parecer sorprendente, este es el fundamento que utiliza Benjamin para interpretar la presencia del «príncipe» en el drama barroco alemán.

Cabe decir que quizás revista mayor importancia el significado que da Benjamin al libro de Schmitt sobre la dictadura, publicado en 1922: *La dictadura. Desde sus comienzos de la idea moderna de soberanía hasta la lucha proletaria de clases* (1968), del que debió conocer la segunda edición de 1928, pues es a la que se refiere. Como decimos, estamos ante una influencia decisiva referida a los métodos de investigación de Benjamin, que por cierto explicó en uno de sus currículum vitae, posiblemente escrito en 1933 o a comienzos de 1934, donde expone el propósito programático de sus «intentos», afirmando:

> …fomentar el progreso de integración de la ciencia…, mediante un análisis de la obra de arte, que reconoce en ella una expresión integral, no limitable hacia ningún aspecto por compartimentos, de las tendencias religiosas, metafísicas, políticas y económicas de una época. Este intento, que en mayor medida emprendí en el citado *Origen del drama alemán*, se enlaza, por una parte, con las ideas metodológicas de Alois Riegl en su doctrina del querer artístico, y, por otra, con los intentos contemporáneos de Carl Schmitt, quien en su análisis de las entidades políticas, emprende un intento análogo de integración de fenómenos que solo aparentemente pueden aislarse en compartimentos (Benjamin, 1996).

La actitud científica, los modos de investigación inspirados en la obra de Schmitt, especialmente en su libro sobre la dictadura, no son otra cosa que el intento de superación del concepto de ciencia de fines del siglo XIX y de su especialización; al mismo tiempo, supone un retorno al concepto de ciencia del idealismo alemán, al principio del

«sistema de la ciencia», de totalidad del saber, pero no deducida especulativamente, sino lograda mediante la historia material, es decir, mediante la consideración del «detalle significativo», en el que cristalizan las múltiples tendencias de una época.

Las relaciones con Schmitt no se reducen a estas coincidencias, ni a la importancia que ambos dieron a la teología, ni a la aversión que los dos sentían por el parlamentarismo. Estas actitudes, intereses y reacciones comunes son manifestaciones de una profunda afinidad que no se puede negar o reprimir solo porque el desastre de la República de Weimar convirtiese a Schmitt en el justificador teórico del régimen que persiguió a Benjamin y que intentó aniquilar al pueblo judío. La afinidad es de carácter personal: en Carl Schmitt percibió Walter Benjamin una inteligencia muy semejante a la suya propia. Con igual penetración analítica, con igual amplitud de horizonte, con igual lucidez y sentido de la proporción entre el detalle y la totalidad, Benjamin y Schmitt se enfrentaron a los objetos de su estudio, sobrepasando los estrechos límites de las especialidades y dando a la exposición de sus interpretaciones un carácter «poético» que no proviene solamente de su temperamento estético, sino de la sobria pasión por el conocimiento y por su correlativo impulso de presentarlo en forma de una figura nítida, como si se tratara de una escultura.

Schmitt no fue un crítico literario, pero su familiaridad con la literatura equilibró en su obra la aridez propia del jurista. *La dictadura* y *El romanticismo político* de Schmitt son obras en las que las referencias históricas parecen descripciones sobriamente realistas de un personaje literario. Cuando Schmitt trata un tema literario, muy rara vez, como en el estudio sobre «Luz del Norte» de Theodor Daeuber (1916), no lo hace con la mirada del especialista «historiador» o «crítico» de la literatura, que no pretendía ser, sino con la desenvoltura del intelectual informado, y con criterio personal. Benjamin, por su parte, fue un literato en el sentido de que tenía la palabra, con involuntarios rasgos de bohemio y de estudiante pobre. Pero nunca sucumbió a las vanidades ególatras de los «literatos» ni al exhibicionismo desafiante. Más bien lo ocultaba con el mismo celo con el que tendía un velo impenetrable sobre su pobreza. Pero no lo hacía solamente por la vergüenza del burgués pudiente venido a menos, sino por un mandato de objetividad y elegancia intelectuales que Benjamin formuló retrospectivamente en 1923: «Si yo escribo un alemán mejor que el de la mayoría de los escritores de mi generación es porque en buena parte lo debo a la obediencia, durante veinte años, de una única y breve regla. Ella reza: no utilizar nunca la palabra "Yo", excepto en las cartas» (Benjamin, 1996: 46). El «mejor alemán» literario se debía al cumplimiento de una regla elemental y rigurosa de la exposición científica: en ella es relevante la *episteme*, el resultado comunicable, y no la *doxa*, el camino privado y anecdótico que conduce al resultado.

Si en Carl Schmitt el impulso de la literatura evitaba el extremo a que había conducido una burocrática obediencia a la exigencia de la objetividad científica, en Benjamin ocurre algo semejante pero con signo inverso: el principio de objetividad, en la exposición, lo salva de los peligros del egocentrismo de sus colegas. No todos caen, cabe apuntar de paso, bajo el veredicto tácito de Benjamin; Ernst Jünger, a quien Benjamin señalaba como fascista, sostenía que el ideal de la prosa era el de la terminología de la botánica y

la zoología: opinión próxima a la de Benjamin, que desterraba de su prosa el Yo de toda actividad intelectual. En el mismo año en que Benjamin comprobó que su alemán era el mejor entre el de sus contemporáneos, Jünger cerró sus *Hojas y piedras* con este aforismo: «El que se comenta a sí mismo baja su nivel».

Las relaciones de Benjamin con Carl Schmitt, de quien Benjamin no se distanció, tienen además una raíz de carácter político: la ambigüedad (Benjamin, 1996: 33), lo que puede parecer paradójico cuando se tiene en cuenta el claro partido que tomó cada uno de ellos después del desmoronamiento de la República de Weimar y del ascenso de Hitler al poder. Pero resulta indiscutible si se recuerda la desorientación ideológica de una época de transición crítica como aquella, en la que la reacción y el rechazo de la modernidad se daban la mano con la apasionada esperanza de una utopía que negaba el presente y que no aspiraba a retener la rueda de la historia, como los reaccionarios, sino a realizar el paraíso terrenal o, como decía Benjamin en una seductora fórmula pensada más teológica que políticamente: «a dinamitar la continuidad de la historia». Lo que estas dos posiciones tenían en común era una aversión profunda a la noción de progreso y a sus efectos, que durante todo el siglo XIX y desde Kant habían puesto en tela de juicio un orden social fundado en dogmas teológicos, así como la teología misma.

Para Hegel, la tradición era como un río impetuoso. La tradición no es solamente un ama de llaves que se limita a custodiar fielmente lo que ha recibido, y a conservarlo y transmitirlo inalterado a quienes les siguen; la tradición no es una estatua inmóvil, sino que vive y brota como un río impetuoso que aumenta a medida que se aleja de su origen. Según Hegel, el contenido de la tradición está constituido por lo que el mundo espiritual ha producido, pero este (el espíritu universal) no descansa nunca. Pese a la impetuosidad y la dialéctica, la inquietud y la reelaboración, predomina todavía en Hegel, respecto a Benjamin, por un lado, un concepto continuista de tradición, y por otro (y es la misma cosa desde un ángulo distinto), un movimiento hacia adelante, un progreso sin descanso y sin interrupción.

Para Benjamin, en cambio, la tradición es discontinuidad de lo que ha sido en contraposición a la historia como contínuum de los acontecimientos. Son necesarias las revoluciones y las experiencias destructivas para interrumpir la tradición. ¿Qué valor tiene entonces el gran patrimonio histórico y cultural si la discontinuidad nos hace pobres y nos impide confluir de lleno con él? ¿Qué heredar en tiempos de pobreza? Eran preguntas de la época, sobre todo en los años treinta. Pero el patrimonio cultural tiene para Benjamin un origen en el que no se puede pensar sin horror, ya que no solo debe su existencia a la fatiga de los grandes genios que lo han creado, sino también a la esclavitud sin nombre de sus contemporáneos. No hay documento de cultura que no sea, al mismo tiempo, documento de barbarie, lo que hace que tampoco sea inmune a la barbarie la tradición cultural completa. La tradición no está al resguardo de la barbarie, ni siquiera del conformismo que está a punto de dominarla.

2.6. La violencia

El ensayo de Benjamin *Para una crítica de la violencia* (1999) aporta un precedente de la crítica de la violencia en las relaciones sociales. Educación en valores o socialización cívica construidas sobre una base legítima, no solo contra la violencia, sino, en un sentido positivo, desarrollando una sociedad más justa y solidaria es una de la consecuencias de las tesis de Benjamin sobre la violencia. Tesis autentificadas por su experiencia personal frente al fascismo y la barbarie en Europa.

Para Benjamin es dudosa la separación entre la violencia legítima, la legalizada en un Estado, y la violencia ilegal. La violencia legal debilita la legitimidad de la ley, en lugar de reforzarla. El ejemplo del fascismo es evidente. Sin embargo, la tesis de Benjamin no es solo sociopolítica, se encuentra influida por el psicoanálisis y por la concepción de la inevitabilidad de la violencia en las relaciones interpersonales.

La ley es el resultado de una violencia anterior, una violencia histórica —tal vez recordada solo de forma mítica— desarrollada para crear una forma concreta de vida. Dado que la ley está fundada en la violencia, no se puede olvidar que toda ley incluye la violencia. Las formas de vida que se imponen lo hacen sobre diversas variedades de coerción.

¿Cómo se puede articular esta concepción con una propuesta de construcción social más justa? Benjamin realiza un análisis, pero no tiene por qué compartir las consecuencias de su hallazgo. Descubre, desvela un proceso que se ha superado, en el sentido hegeliano de la superación, pero en el que recaemos en sus formas más extremas en diversos momentos históricos. A Benjamin le tocó vivir uno de ellos.

Su tiempo se encargó de limitar la obra de Benjamin: tanto el nazismo desde 1933 como la guerra después impidieron el pleno desarrollo de su obra. Su gran proyecto, el trabajo «sobre los pasajes parisinos» no pudo ser terminado. Aislado en París, desengañado de la experiencia del Frente Popular («nadie se asombre de que la mayoría “de izquierda” realice una política que, si fuera practicada por la derecha, provocaría insurrecciones»), desmoralizado por el efecto destructor de la política moscovita, angustiado por la evolución de los acontecimientos (la guerra civil española, los Acuerdos de Múnich), Benjamin se empeñó patéticamente en proseguir, pese a todo, su trabajo. A finales de 1938, escribe a Adorno, amigo suyo desde 1923, que su labor fue una carrera contra la guerra, y, a pesar de todo el miedo que le apretaba la garganta, conoció un sentimiento de triunfo el día que puso a salvo del derrumbamiento del mundo (al frágil abrigo de un manuscrito) el capítulo *Le Flâneur*, proyectado desde hacía casi quince años.

Sus *Tesis sobre la filosofía de la historia* (2007a), redactadas poco antes bajo el impacto del pacto germano-soviético y que no fueron publicadas hasta después de la guerra, adquieren el valor de un testamento intelectual. En ellas insiste en su crítica fundamental a cualquier teoría del progreso y de la continuidad histórica, tesis tan apreciadas por la socialdemocracia («todo documento de cultura es a la vez documento de barbarie», como afirma en su obra sobre Eduard Fuchs, 2009); defiende, además, las tareas de un materialismo histórico que no se hunda en la «vulgaridad», pues de esta forma perdería cualquier posibilidad de contribuir a la transformación del mundo. Por lo

tanto, el materialismo histórico debe «poner la teología a su servicio» para alimentar un mesianismo que no se base en la esperanza del radiante porvenir, sino en el desprecio de los tiempos actuales y la reactivación del pasado. De esta forma, considerando la historia como una sucesión de derrotas que ven cómo los vencedores establecen permanentemente «el estado de excepción», Benjamin se proponía preservar, en el momento de máximo peligro, la posibilidad de salvación de la humanidad, reencontrando aquel «pensamiento directamente metafísico, por no decir teológico» del que creía haberse despedido definitivamente en 1935.

E. Subirats (1999) en la introducción de *Para una crítica de la violencia* interpreta que la recepción de Benjamin exclusivamente como escritor de crítica literaria, artística y estética, o como autor vagamente interesante para la sociología y la filosofía tiene que ver con la falta de edición de los ensayos en los que los problemas centrales de la cultura y la crítica de la sociedad industrial se tratan desde un punto de vista sociológico y epistemológico.

2.7. El proyecto de reforma del materialismo histórico

Benjamin no es un pensador marxista, ni siquiera se puede considerar como un marxista heterodoxo. Su materialismo histórico es realmente muy peculiar y no merecería atención si no fuera visto desde la perspectiva del conjunto de su obra. No se puede olvidar que hay pensadores relevantes, como Terry Eagleton (1998) o Michael Löwy (2002), que prestan atención a la obra de Benjamin desde una perspectiva marxista como inspiración para la política de izquierdas, siempre considerándolo en su contexto histórico. Benjamin descubre la importancia del marxismo a principios de los años veinte del siglo pasado, a partir de la lectura de *Historia y conciencia de clase*, de G. Lukács (1969), y de la relación que mantiene durante algún tiempo con Asja Lacis, comunista ortodoxa. Leszek Kolakowski afirma que «su obra no es importante como contribución a la historia del desarrollo del marxismo: de todos los escritores conocidos de la Escuela de Frankfurt, fue el menos conectado al movimiento marxista» (1983: 334). Más adelante, sin embargo, el mismo Kolakowski reconoce que durante mucho tiempo fue «defensor del materialismo histórico […]. Parece haber intentado unir el materialismo histórico a su propia teoría de la cultura, que no tenía nada que ver con el marxismo y que había elaborado de antemano» (1983: 338). En cualquier caso, su trabajo no pasará a la historia del pensamiento marxista, pero si puede ser considerada como una aportación heterodoxa al materialismo histórico.

Entre 1934 y 1937, Benjamin preparó, con la desgana y el interés que imponen los trabajos literarios por encargo, el ensayo ya referido, *Eduard Fuchs, el coleccionista y el historiador* (2009). Ese ensayo se convirtió en una declaración de principios; en él expone Benjamin su más detallada opinión sobre el método del materialismo histórico, explicita la «otra ribera» desde la que él se enfrenta a Kommerell, adversario filosófico y político. Cuando Benjamin diferencia el historicismo del materialismo histórico, el método que considera el pasado como una «imagen eterna», del que «expone la

experiencia» del pasado (el materialismo histórico), se le deslizan estas significativas frases-resumen: la tarea del materialismo histórico es llevar a cabo con la historia la experiencia originaria para cada presente. El materialismo histórico se dirige a una consciencia del presente que hace saltar por los aires el supuesto continuo de la historia. Ese revivir lo comprendido no es otra cosa que el tomar con las manos las horas vividas, tal como lo hace el gran coleccionista E. Fuchs, para darles la vida verdadera de la tradición. Pero, al mantener esta tesis, Benjamin no se aleja de Kommerell y de lo que él intentó, sino del procedimiento con que lo hizo, acercándose por el contrario a lo que creía tan esencialmente lejano: confluir en una fuente de la tradición idealista alemana.

El filólogo clásico hegeliano August Boeckh había escrito en su *Enciclopedia y metodología de las ciencias filológicas* (1877) que la tarea propia de la filología debía ser acceder al conocimiento producido por el espíritu humano, es decir, conocer lo que se ha conseguido dar por conocido (Benjamin, 2009: 72). El «revivir de lo comprendido» de Benjamin y las «horas vividas» a las se refiere Kommerell no se diferencian en nada esencial de la fórmula de que se sirvió Boeckh para definir la tarea de la filología que para los tres es historia: convertir en conocimiento vivo aquel conocimiento producido en los procesos que caracterizan el desarrollo humano.

Pero estas afinidades y confluencias no son ni casualidades ni puras contradicciones. Son el resultado de una situación de transición entre el intelectualmente poderoso, pero socialmente dudoso, fin de siglo alemán y el confuso y aparentemente optimista comienzo del siglo XX. Bloch, quien también se hallaba en esta situación, la caracterizó como la convivencia simultánea de lo contemporáneo y lo anacrónico: es la situación de experimentación de la modernidad reivindicada como experiencia subjetiva. Aunque Benjamin suprimió el uso del Yo en su literatura, este volvió a entrar en ella por el portal de sus más definitivos intereses, aunque no para reivindicar los derechos de la subjetividad quejumbrosa.

Bloch, Benjamin y otros contemporáneos buscaron el origen de la modernidad, de cuyos esfuerzos solo quedaron fragmentos; buscaron un lugar firme y nítido para su existencia personal, desgarrada no solo por la escisión del mundo aún íntegro de su infancia (educación y tradición cultural alemanas, junto a su religión y tradición familiar judías), sino también por la tumultuosa desorientación de su época. Esta produjo un tipo de intelectual que Karl Mannheim llamó ya en 1919 (en la primera edición de su *Ideología y utopía*) «inteligencia socialmente oscilante». Mannheim designaba con ese nombre un «estrato no unívocamente establecido, relativamente sin clase». Lo que en Mannheim era una breve descripción sociológica de un fenómeno social, previsto como tantas cosas por Hegel, esto es, el del desplazamiento de la inteligencia en la sociedad burguesa, se convirtió luego en el reproche que hicieron la propia sociedad burguesa y la burocracia revolucionaria al intelectual.

Benjamin no cedió del todo a ninguna de las dos exigencias, pese a las presiones a que lo sometieron una y otra: Scholem, como amigo y correligionario, y la bolchevique Asja Lacis. Benjamin corresponde al tipo de intelectual descrito por Mannheim, solo que Mannheim no percibió ni pudo percibir en 1919 que esta «inteligencia socialmente

oscilante» representaba una figura de la vida política y social de ambiguo y contradictorio perfil por su origen histórico: el del partisano, el del francotirador; más concretamente el del guerrillero intelectual, que habría de sustituir al bohemio decimonónico.

Robert Musil, Ernst Jünger, el «anarquista conservador», y Karl Kraus, entre otros, serían un ejemplo de este «partisano» que cautivó a Carl Schmitt en la posguerra y que describió ejemplarmente Rolf Schroers en uno de los libros más sustanciales de los años sesenta: *El partisano* (1961). En un mundo que tiende a la uniformidad, hay individuos y grupos que se sustraen a su remolino y exigen autonomía frente a la tendencia niveladora, al mismo tiempo que pretenden imponer el contacto revolucionario con el proceso planetario, contra los atavismos locales. El portador activo de estas controversias… es el partisano, dice R. Schroers (Boeckh, 1966: 10 y 11).

El partisano exige autonomía frente a las masas (el problema que preocupa a tantos intelectuales de esa época, entre ellos Ortega y Gasset o Elías Canetti) y a la vez espera participar en los procesos sociales que protagonizan dichas masas. Esta ambigüedad caracteriza al partisano de la modernidad contra la modernidad; es la que Benjamin encontró en un cuadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, que adquirió en 1921 y cuyo nombre convirtió en su divisa y en el apoyo alegórico de su concepción del «progreso». La tesis IX de sus *Tesis sobre la filosofía de la historia* (2007a) dice: «Hay un cuadro de Paul Klee que se llama *Angelus Novus*. En ese cuadro se representa a un ángel que parece a punto de alejarse de algo a lo que mira fijamente. Los ojos se le ven desorbitados, tiene la boca abierta y además las alas desplegadas. Pues este aspecto deberá tener el ángel de la historia. Él ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde ante nosotros aparece una cadena de datos, él ve una única catástrofe que amontona incansablemente ruina tras ruina y se las va arrojando a los pies. Bien le gustaría detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destrozado. Pero soplando desde el Paraíso, una tempestad se enreda en sus alas, y es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. Esta tempestad lo empuja incontenible hacia el futuro, al cual vuelve la espalda mientras el cúmulo de ruinas ante él va creciendo hacia el cielo. Lo que llamamos progreso es justamente esta tempestad» (p. 310).

Benjamin se detuvo a despertar a los muertos y a juntar lo destrozado, pero no pudo ni quiso resistir al embate de la tormenta; le volvió las espaldas al futuro, pero no quiso cerrar las alas. Y como no se pudo quedar a vivir en el pasado porque la tormenta se lo impidió, ni en el futuro porque se detuvo en su presente, osciló sobre el abismo de la ambigüedad, atendiendo solamente al riesgo del «filósofo» extemporáneo que no es «amigo de Platón», sino «amigo de la verdad», y que por eso, no puede tomar partido, es decir, ser parcial. Pero eso no era una manera de sustraerse al «compromiso». Era un modo de afirmar la sustancia bíblica, judía de su pensamiento y de su personalidad: él pensó la historia en dimensiones radicales y la midió con los acontecimientos externos del Paraíso y del Juicio final, que, secularizados, equivalen a la Utopía y a la Revolución.

En esa tensión de la espera mesiánica (que documenta su *Fragmento teológico-político*, que según Scholem es de 1920, y según Adorno, de 1937/38), no sucumbió a las ambigüedades a que estaba sometido un pensamiento radical y libre en su

confrontación con una realidad indecisa y confusa. Una de esas ambigüedades son sus dos afinidades electivas: Carl Schmitt y Max Kommerell, sus dos contemporáneos, interlocutores y adversarios posicionados en «la otra ribera»; como él, ambos serán «partisanos» que se enredaron y sucumbieron de diversa manera a las contradicciones de la modernidad.

En la tesis XI, Benjamin pone nombre y apellidos a los políticos y a las políticas que se han erigido en ideología de la izquierda. Habla de la socialdemocracia y sentencia: «nada ha podido corromper tanto a los obreros alemanes como la opinión según la cual iban a nadar con la corriente» (Benjamin, 2007a: 310). Para Benjamin, las interpretaciones deterministas del materialismo histórico, que descarga sobre supuestas leyes mecánicas de la naturaleza la responsabilidad de los sujetos históricos, ha hecho más daño que todas las armas del enemigo de clase. También se cita a Josef Dietzgen, el obrero ideólogo del movimiento proletario, para quien «el verdadero salvador del tiempo nuevo se llama trabajo» (p. 311). En cambio, Calvino venía en ayuda de un movimiento obrero más sensible a las promesas salvíficas del desarrollo de las fuerzas productivas que a las obligaciones que exigía un coherente desarrollo de las relaciones de producción. Benjamin lamenta que el movimiento prefiriera escuchar a Calvino más que a Marx. Porque Benjamin se empeñó sistemáticamente en salvar a Marx. Sin embargo, más extraño es aún que Benjamin denunciase a la socialdemocracia y se olvidase del leninismo.

El problema que plantea la teoría ingenua del progreso, en buena parte de marxistas mecanicistas, es el del sujeto de la historia. En la literatura marxista se habla del sujeto de la historia como sujeto de la revolución. Para Benjamin, como para Marx, el sujeto de la historia es la clase que lucha (tesis XII), pero mientras Marx se refiere al sujeto del cambio revolucionario, aquel señala que lo que le preocupa es «el sujeto del conocimiento histórico». Las diferencias se prolongan en otro punto más: mientras que los modernos políticos de izquierda se entretienen en asignar a la clase obrera «el papel de redentora de generaciones futuras», a él, sin embargo, lo que le interesa es lo mismo que a Marx, esto es, ver a la clase obrera como el sujeto de la liberación final «en nombre de generaciones vencidas».

En la tesis XII, Benjamin sigue con su profunda crítica de la teoría del progreso socialdemócrata y la concepción limitada del desarrollo de la historia humana, ya que mantiene que se trata de una concepción basada en «un tiempo vacío y homogéneo» (p. 312). Según Benjamin, ese progreso es engañoso, en realidad nos hemos empobrecido; hemos cedido un pedazo tras otro de la herencia humana para conseguir lo que consideramos «actual». El historicista ha creído acumular la riqueza de la historia y de la experiencia, pero después se da cuenta de que también él ha conseguido solo lo actual. El materialismo histórico renuncia, en cambio, al pasado como un todo y a la herencia en sentido pasivo y patrimonial, para elegir la pobreza de la experiencia del día a día como punto de partida; renuncia al firme horizonte del presente historicista por el estado de excepción en el que vivimos permanentemente los oprimidos. Del pasado le llega solo el

recuerdo cargado de futuro. Para Benjamin, únicamente de ese modo existe la esperanza de hacer fructificar la experiencia actual.

Cuando se trata de la historia, lo que Benjamin critica es una concepción donde presente y futuro son momentos del desarrollo lineal y gradual de un tiempo considerado uniforme, dando como resultado un desarrollo revestido de una «homogeneidad» que borra las posibles desviaciones, fracasos y luchas: la manera de exponer la historia da mucha importancia a la elaboración de una continuidad. Atribuye valor a aquellos elementos que ya han sido, y que ya han pasado a formar parte de su eficacia ulterior. Se le escapan aquellos pasajes en donde lo trasmitido se interrumpe, y junto con ello sus asperezas y picos, que son los que ofrecen un punto de apoyo a quien quiera llegar más allá de lo trasmitido (Benjamin, 2007a: 314). Ese desarrollo «homogéneo» vive un presente siempre justificado, y un futuro que no espera nuestra intervención, salvo en el sentido que quiera asignarnos el desarrollo histórico mismo. Romper ese supuesto contínuum es una de las preocupaciones teóricas de Benjamin.

Sus tesis *Sobre el concepto de la historia* tenían antecedentes antipositivistas en tempranos escritos de Benjamin (2007c), como «La vida de los estudiantes» de 1914, pero se ampliarán, cobrarán nuevo significado y nuevos objetos de crítica; en lo personal, porque fueron escritas mientras Benjamin intentaba escapar de la persecución nazi y cuando una de sus opciones era la que finalmente tomó, el suicidio; y en lo colectivo, cuando se producía el avance del nazismo, la Segunda Guerra Mundial, y el período más brutal del estalinismo representado por los Juicios de Moscú.

No nos extrañe entonces que critique la idea de «progreso», que se nos ofrece como relato de la historia, y que no hace más que justificar que «todo siga igual». Dirá que no son solo los pensadores conservadores los que se ilusionan y se engañan con esa idea teleológica, expresada en distintas «teorías» filosóficas, sino que los pensadores de la socialdemocracia y los burócratas del estalinismo se han mostrado, asimismo, deudores de ella, presentando la historia como un avance permanente hacia el socialismo, haciendo el juego a quienes se comprometen con el mantenimiento del statu quo. Como vemos, hay en sus tesis una crítica al positivismo y al historicismo por ser ambas visiones teleológicas de la historia, ya que el fin nos viene determinado de antemano; a la vez, acusa de que en esa concepción se ignoran y se borran las catástrofes que ese malentendido «progreso» conlleva para la población.

El materialista histórico, en cambio, según Benjamin, debe «cepillar la historia a contrapelo». Y desde este punto de vista dirá, invirtiendo la famosa metáfora de Marx, que los oprimidos son los que deben «frenar» esa locomotora de la historia que, bajo la idea de progreso, avanza sobre sus miserias (Benjamin, 1993). Así, más que alimentarse de un futuro de redención, de la memoria de los caídos se deben sacar las fuerzas revolucionarias, buscando el «instante de peligro» donde el presente pueda construirse a partir de su pasado completo, es decir, volver a adueñarse de su propia experiencia total y no de lo que dicta la historia oficial.

La relación que el pensador materialista histórico debe establecer entre pasado y presente se debe referir a la política: ese concepto del presente crea entre la escritura de

la historia y de la política una conexión, idéntica al nexo teológico entre la rememoración y la redención. Ese presente se traduce en imágenes, que podemos llamar dialécticas, que representan una intervención salvadora de la humanidad.[20] Por ello, en la definición de revolución que hace Benjamin, tiene mucho peso el pasado; la revolución, pues, es un salto dialéctico bajo el cielo libre de la historia, tal como la comprendía Marx. Este choque y lectura actualizada del pasado podían ser el motor del despertar político que, como Benjamin esperaba, arrancaría a las masas de las fantasías de cambio.

La discusión de la concepción de la historia en Benjamin no es entonces una polémica historiográfica, sino una discusión sobre la política transformadora y las preocupaciones marxistas. Las referencias de Benjamin a las experiencias de 1848 y 1871, por ejemplo, donde los trabajadores revolucionarios no lograron definir una política independiente de la burguesía, deberían servir para criticar la política del Frente Popular, contemporánea a la escritura de Benjamin, mostrando cómo los trabajadores no deberían dejarse llevar por la ilusión de que un frente común con la burguesía y contra el fascismo podía acercarlos a sus objetivos socialistas.

Eagleton (1998), en contra de quienes consideran que en Benjamin el marxismo es una opción circunstancial o una excentricidad, dedica su libro al Benjamin que «en tiempos de oscuridad nos enseñó que serán los humildes e ignorados quienes dinamitarán la historia». M. Löwy (2002), para quien estas tesis son tan significativas como lo fueron las «Tesis sobre Feuerbach», reivindica a Benjamin por esta visión antilineal de la historia donde el tiempo no sería el mero trascurso acumulativo de las horas y los días, sino un proceso cargado de acontecimientos, bifurcaciones, discontinuidades, saltos y, en definitiva, luchas, o, utilizando términos de Benjamin, no se debe entender la historia como el transcurrir del tiempo de «los relojes», sino como el de «los calendarios».

En este sentido, reivindica que, separándose de la socialdemocracia y el estalinismo, Benjamin no vea el desarrollo histórico como el relato «confiado y optimista» de los avances tecnológicos y que su filosofía pugne por evitar la identificación entre las «leyes de la naturaleza» y las leyes «históricas». Señalemos que este tipo de lecturas, que destacan que la orientación de Benjamin tiene siempre la revolución como horizonte, sin duda le hacen más justicia a quien, aun atravesando los eventos más oscuros del siglo xx, y con una visión crítica de las versiones «oficiales» del movimiento comunista, nunca participó del escepticismo de la revolución que afectó a la mayoría de los autores de la Escuela de Frankfurt.

La recuperación de los hilos de continuidad de las derrotas pasadas para pensar una política actual, y la crítica antiteleológica y antipositivista hacia ciertas versiones de la socialdemocracia o el estalinismo son aspectos, sin duda, actuales de las tesis del materialismo histórico de Benjamin. El pensamiento que se pone en juego en la dinámica del sentido del presente y en la comprensión del tiempo histórico se conjuga con la dialéctica de las imágenes en las que se aprehende ese sentido temporal. Si los vencidos necesitan la dialéctica de la imagen, los vencedores, por el contrario, necesitan fijarlas para poder fundamentar su relato inmovilizador (Lowy, 2002: 16). El trabajo del

historiador materialista queda, así, unido a la práctica política entendida como lucha por la liberación humana.

Esos rasgos de la propuesta benjaminiana llevaron a Adorno a señalar que en Benjamin se conjugaron por última vez ilustración y mesianismo. Esa fusión paradójica, que Adorno ejemplifica en una frase famosa: «no se nos ha dado la esperanza sino por los desesperados», con la que Marcuse concluiría *El hombre unidimensional*, parece mostrar que Benjamin, definitivamente, rompió amarras con el lenguaje de la teoría crítica, traspasando sus contenidos a una reformulación radical del materialismo histórico. Si, efectivamente, se trataba de eso, al final solo lo pudo desarrollar parcialmente en algunos de sus núcleos centrales: la teoría del presente como una teoría normativa, criticada y superada, y acaso también, en su teoría de la cultura.

2.8. Crítica de la cultura y de la educación

Hemos querido acotar algunos de los puntos fundamentales del pensamiento de Walter Benjamin porque es el escenario sobre el que nos moveremos al recabar su pensamiento pedagógico, así como sus opiniones acerca de la educación; efectivamente, el lector encontrará a continuación unas páginas donde la pedagogía se hace idealista, con connotaciones marxistas, y donde también estarán muy presentes las tesis sobre la historia y sobre el lenguaje de Benjamin, donde el tiempo y la memoria, también en su pedagogía, desempeñarán el papel del eterno retorno. De ahí sus escritos sobre la infancia, sobre la suya propia y sobre las tecnologías culturales más próximas a la niñez: los juguetes y los libros infantiles. Todo Walter Benjamin, de un modo u otro, se manifestará también en sus intereses por lo pedagógico-educativo. En pedagogía, el valor de Benjamin no puede extrapolarse; su importancia radica también —y como veremos— en su obra misma.

No se encuentra en la obra de Benjamin ningún tratado de pedagogía ni una monografía sobre educación. Sin embargo, sí tiene una opinión formada sobre las prácticas educativas de su tiempo, conectada claramente a su propuesta teórica.

La falta de un trabajo específico importante encuentra una explicación en sus concepciones sobre la cultura y la socialización en la primera parte del siglo xx. Para Benjamin, la formación (o deformación, en ocasiones) se realiza en diversos contextos, además de la escuela, y de diversas maneras. La escuela —como luego veremos— le interesa desde muy temprano por la influencia de Gustav Wyneken, el reformador de la escuela (Adorno, 162: 258). Los trabajos reunidos en la edición de las obras realizada por la editorial Adaba en castellano dan una pista del tratamiento que Benjamin dio al tema, de tal manera que se han titulado *Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura* (Benjamin, 2007c).

Así, Benjamin no desarrolla un tratado sobre las instituciones, metodologías y orientaciones educativas, pero sí sobre la educación en general y sobre la cultura como educadora colectiva. Como pensador con inquietudes sociales, preocupado por la transformación social, desarrolla su propuesta pedagógica.

El problema de la educación, en su sentido más general, debe ser tratado mediante un recorrido más amplio que pasa por pensar las relaciones de los individuos con la cultura. Es a esta a la que dedica sus análisis, atribuyéndole la responsabilidad en la formación de la población.

En su época, el enfoque de Benjamin no coincide con el de Freud, pero tampoco con el sociologismo de parte de sus contemporáneos (especialmente Durkheim). Su enfoque se desarrolla desde un cierto conocimiento del psicoanálisis, ampliado por su opción a favor del materialismo histórico. Hay que transformar las instituciones y las prácticas culturales para superar la coerción burguesa sobre los individuos, pero no para prevenir las neurosis (preocupación freudiana), sino para construir una sociedad más justa. La transformación social debe ser uno de los objetivos de la cultura, de la educación.

Bibliografía citada

Adorno T. W. (1962). *Prismas*. Barcelona: Ariel.

Benjamin, W. (1971). *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa, La Gaya Ciencia.

— (1986). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona: Planeta-Agostini.

— (1988). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona: Península.

— (1990). *El origen del drama barroco alemán*. Madrid: Taurus.

— (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.

— (1996). *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.

— (1999). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (vol. IV). Madrid: Taurus.

— (2004). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-textos.

— (2006). *Pasajes*. Madrid: Akal.

— (2007a). «Tesis sobre la filosofía de la historia», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.

— (2007 b). «Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.

— (2007 c). Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura, en Obras (libro II, vol. 1). Madrid, Abada.

— (2009). «Eduard Fuchs, coleccionista e historiador», en *Obras* (libro II, vol. 2). Madrid: Abada.

Baudelaire, C. (2008). *El spleen de París. Pequeños poemas en prosa*. Santiago de Chile: LOM.

Boeckh, A. (1966). *Enzyklopädie und Methodenlehre der philologischen Wissenschaften* (reimpr. de la ed. de 1886). Stuttgart.

Eagleton, T. (1998). *Walter Benjamin o hacia una crítica revolucionaria*. Madrid: Cátedra,

Freud, S. (2011). *Psicopatología de la vida cotidiana*. Madrid: Alianza.

Habermas, J. (1984). *Walter Benjamin. Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.

Kolakowski, L. (1983). *Las principales corrientes del marxismo. III. La crisis*. Madrid: Alianza.

Löwy, M. (2002). *Aviso de incendio*. Buenos. Aires: FCE.

Lukacs, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.

Mate, R. (1999). *De Atenas a Jerusalén. Pensadores judíos de la modernidad.* Madrid: Akal.

McCole, J. (1993). *Walter Benjamin and the Antinomics of Tradition.* Nueva York: Cornell University Press.

Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rella, F. (1992). *El silencio y las palabras; el pensamiento en tiempo de crisi*s. Barcelona: Paidós.

Schmitt, C. (1968). *La dictadura. Desde sus comienzos de la idea moderna de soberanía hasta la lucha proletaria de clases*. Madrid: Revista de Occidente.

— (2009). *Teología política*. Madrid: Trotta.

Subirats, E. (1999).« Introducción», en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones* (vol. IV, págs. 9-19). Madrid: Taurus.

Wittte, B. (2002). *Walter Benjamin. Una biografía*. Barcelona: Gedisa.

Wohlfarth, I. (1991). «On some Jewish motifs in Benjamin», en Benjamin, A. (ed.) *The Problems of Modernity: Adorno and Benjamin*. Londres-Nueva York, Routledge.

15. Anne Robert Jacques Turgot, barón de L'Aulne, más conocido como Turgot, fue un político (ministro de Luis XVI) y economista francés, considerado fundador de la escuela de pensamiento económico conocida como fisiocracia, que promuga que la economía debe basarse en la naturaleza, por lo que la agricultura sería la fuente principal de la riqueza. Fue discípulo de François de Qesnay.

16. En francés viene a significar angustia o un estado de melancolía sin causa justificada. El texto hace referencia a la obra de Baudelaire, Ch. (2008), *El spleen de París. Pequeños poemas en prosa*, Santiago de Chile: LOM.

17. El artículo es de 1916, un año después de que conociera a Sholem y de iniciar la lectura de los textos relevantes de la tradición judía. La obra citada se encuentra en *Obras*, vol. II, libro 1, Madrid: Abada, pp. 144-162. A partir de aquí citaremos por Benjamin, W. (2007 b). *Vid.* en concreto p. 145.

18. Benjamin señala que, en ese estado, todo lo que el ser humano oye, ve y toca, todo aquello con lo cual está en contacto es palabra viviente, palabra emanada de Dios, quien es también palabra. El hombre adánico está en contacto directo con la palabra divina, creadora de todas las cosas, y por ello también tiene el conocimiento directo de ellas, por ello también la lengua paradisíaca es perfectamente conocedora.

19. El judaísmo de Benjamin, vinculado al pensamiento judío esotérico y mesiánico pero no a una práctica religiosa personal, así como su permanente amistad y debate con el teólogo Gershom Scholem, presentes en su obra, hacen que difícilmente pueda ser asimilada desde una perspectiva científica o desde concepciones marxistas. Para tales cuestiones puede consultarse el magnífico trabajo de Mate, R. (1999), así como las obras de McCole, J. (1993) y Wohlfarth, I. (1991).

20. En Benjamin pueden encontrarse argumentos biográficos que explican su interés por el materialismo histórico, a pesar de su clase social, por lo que… «Benjamin reconoce su identidad de intereses con aquellos a quienes la sociedad perjudica y encuentra el carácter radical con el que en adelante concebirá la crisis social como la señal precursora de una interrupción revolucionaria». *Vid.* Witte (2002, p. 83).

Capítulo 3
Hermenéutica del discurso fragmentario

En este capítulo queremos plantear el problema de la naturaleza excéntrica del discurso de Benjamin. Se ha escrito bastante sobre este tema por la sencilla razón de que forma y fondo, estilo y contenido son inseparables de la filosofía de Benjamin. Si esta idea nos resulta familiar es porque estamos acostumbrados a hablar así de los textos literarios. Pero no afirmamos con esto que la obra de Benjamin sea prosa literaria en lugar de filosofía, lo que planteamos es que su filosofía tiene calidades literarias, como la de Nietzsche u Ortega. El motivo literario penetra en la filosofía que pretende llegar a un público amplio.

Afirmábamos en el capítulo anterior la figura de Walter Benjamin en el siglo XXI, porque su obra lo mantiene entre nosotros como un contemporáneo más. Nos interesa y nos intriga, hace aportaciones y nos reclama esfuerzos para la comprensión de su pensamiento. Cuando se consigue entenderlo es porque nos entendemos mejor a nosotros mismos y a nuestro tiempo. Walter Benjamin es uno de los grandes autores de la cultura occidental europea en los años veinte y treinta del siglo xx; un inquieto crítico de esa cultura y de la sociedad en la que se desarrolló. Es uno de los pocos intelectuales completamente independientes del pensamiento europeo moderno, pero lo es de un modo particular; intentaremos analizarlo.

La estrategia de análisis que seguimos aquí consiste en plantear seis tópicos interpretativos y contestarlos a la luz de la obra de Benjamin:

- Sistema y fragmento. Los libros como obra abierta.
- El lenguaje (las múltiples lenguas) como lo auténticamente humano.
- El lector y las lecturas múltiples.
- Obra abierta y diferencia.
- Traducción imposible: comprensión y expresión li-mitadas.
- Diferencia insalvable o voluntad de comunicación.

Se trata de seis tópicos que se relacionan discursivamente, la tentativa de respuesta a cada uno de ellos ayuda a explicar al respuesta dada a los otros.

3.1. Sistema y fragmento. Los libros como obra abierta

Benjamin no completa con facilidad sus textos en el formato de libros convencionales. Esta constatación es aún más sorprendente en la tradición alemana de la filosofía, en la cual se encuentran muchos de los libros de referencia del pensamiento universal. El libro ha promovido la conservación y la diseminación de la sabiduría en todas las sociedades cultas. Es evidente que hay una distancia enorme entre las diversas concepciones de lo que es un libro, se puede destacar la materialidad del libro a expensas de su contenido; se puede hablar de la intencionalidad cultural más compleja que constituye la auténtica esencia del libro. La Biblia (paradigma de la fascinación que el libro puede ejercer sobre un lector) no intentaba comunicar datos para distraer o divertir, sino que quiso dar entrada a las verdades más profundas sobre la existencia humana. De la misma manera, la tradición filosófica del mundo occidental ha querido transmitir de una generación a otra visiones del destino del ser humano y de todo el universo.

Puesto que el libro tiene el prodigioso poder de preservar, en forma material y con una entidad diferenciada, lo que antes solo se podía conservar mediante la frágil memoria humana ha ido ocupando a lo largo de la historia un lugar sumamente curioso y sin precedentes en los sueños de la humanidad. Al fijar en forma material el pensamiento y los diversos saberes que todo el mundo reconocía como más importantes, el libro asumió la pretensión de reflejar, ni más ni menos, la estabilidad y el orden de la realidad misma. De ahí la importancia de la ordenación interna de cada libro y las diversas tradiciones de libros (unos libros que comentan a otros) que tiene el libro en el sentido convencional, el hecho de que tenga un principio, un desarrollo y un fin.

Estos detalles estructurales, de cada libro y de cada tradición marcada por series de libros, este requisito de que un libro no literario ofrezca respuestas, en el sentido no solo literal, sino también metafórico de la palabra,[21] nos revela algo esencial sobre las aspiraciones más profundas del ser humano. Así, implícitamente, el libro vino a ser una poderosa expresión del logos (sagrado o secular) que supuestamente existía tanto en el ser humano como en el universo. Históricamente, la valiosa experiencia del libro es incomprensible sin este presupuesto no necesariamente consciente, pero sí omnipresente.

Los textos de Benjamin no se corresponden con esta concepción convencional del libro. Si se busca en la obra de Benjamin una visión más o menos completa del conocimiento humano, si perseguimos un sistema o una fuerte coherencia interna que lo unifique todo, no la vamos a encontrar. Si nos empeñamos en encontrar en los textos de Benjamin un orden y estabilidad conceptual, inevitablemente quedaremos decepcionados. Pero esta desilusión ha sido la experiencia de muchos lectores que aún así siguen admirando y aprendiendo de estos escritos. Son textos que interpelan a sus lectores. Se han identificado sus obras como ensayos o fragmentos en lugar de enfocarlas como libros sistemáticos y acabados. El género de comentario crítico que Benjamin cultiva es diferente tanto en su forma como en los efectos que produce. Por ejemplo, las citas o los textos críticos breves son técnicas expresivas que frecuenta. Es decir, utiliza claramente procedimientos intertextuales para provocar e iluminar.

Benjamin prefería sugerir sus aportaciones en lugar de definirlas y elaborarlas en forma rigurosamente lógica; dejó apuntes inéditos, obras incompletas o en proceso, publicó reconstrucciones de apuntes circunstanciales. A la luz de todo esto, se puede concluir que no estamos hablando de libros en un sentido riguroso, sino de ensayos, notas de trabajo en proceso. Se puede destacar, solo en este sentido, un cierto paralelismo con Wittgenstein, en quien también se puede hallar una gran cantidad de material en elaboración permanente.

Una y otra vez, Benjamin despierta la curiosidad del lector, invitándole a participar en un movimiento hacia algo que parece una conclusión; pero pronto abandona la seguridad para volver a plantear sus hipótesis, abriendo nuevas posibilidades. Los escritos de Benjamin piden al lector que entre en un proceso de interpretación activo, en el que tiene que hacer mucho más que simplemente reconocer y asimilar ideas ya presentadas como resultado definitivo del proceso de pensar. Es decir, el acto de comprender estos textos es más complejo y exige más que la lectura de otros autores, que producen libros entendidos como obras acabadas.

3.2. El lenguaje como lo auténticamente humano

Un primer ejemplo que permite mostrar la manera de trabajar de Benjamin es el conjunto de tesis sobre el lenguaje.[22] Permítasenos jugar con la referencia a Heidegger en esta sección: el lenguaje es la casa del ser humano. Benjamin no compartía la concepción sobre el lenguaje con Heidegger, pero se vio obligado muy pronto a explicar (a explicarse a sí mismo) cuál era su propia teoría del lenguaje. Sus conceptos sobre la historia y la sociedad contemporánea, así como su teoría de la experiencia requerían esa aclaración. El mismo Habermas considera que su importante teoría de la experiencia se basa en su concepción del lenguaje (Habermas, 1984: 320).

Benjamin asigna una importancia fundamental al lenguaje. En su trabajo de 1916, *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres*, se ocupa del ser lingüístico en sí mismo.[23] Este no solo es algo propio de la vida humana, sino de toda la realidad. No existe cosa o acontecimiento, tanto en el mundo animado como en el inanimado, que no participe de alguna manera del lenguaje, pues «es esencial a toda cosa comunicar su propio contenido espiritual» (1999: 89) a través de algún tipo de lengua. La realidad del lenguaje no solo se relaciona con las diversas formas de la experiencia y la expresión humana, sino que se extiende a todo ámbito de la naturaleza animada o inanimada. Benjamin mantiene que el lenguaje no es una característica exclusiva del ser humano, sino que se trata de una dimensión que se presenta de diversas maneras en toda la realidad.

Sin embargo, el lenguaje de las cosas no expresa nada, o nada distinto de sí mismo. Para Benjamin el lenguaje comunica la esencia espiritual; esta esencia se comunica en el lenguaje y no por medio del lenguaje. En el mundo humano toda comunicación constituye una modalidad de lenguaje; está vinculada con el lenguaje; es, en definitiva, lenguaje. Así, se puede hablar de un lenguaje de la música, de la escultura, de la ciencia.

Pero el ser humano se comunica en un lenguaje y no a través del mismo. Esta distinción se refiere a que el ser humano no es idéntico al ser lingüístico, y a que lo que es comunicable de una esencia o ser humano es solo su ser lingüístico.

La lengua comunica, por consiguiente, el ser lingüístico de las cosas; comunica su ser, ya que él mismo está incluido en el ser lingüístico; comunica los aspectos del ser que tienen carácter lingüístico y que, por lo tanto, son comunicables (1999: 90). Lo que en un ser espiritual es comunicable es «aquello en lo cual se comunica» (1999: 91), es decir, la lengua misma; por lo cual se puede afirmar que «cada lengua se comunica a sí misma […], es lo inmediato de cada comunicación espiritual» (1999: 91). El ser espiritual se comunica como lengua, en forma lingüística.

La esencia lingüística de las cosas y del ser humano, en particular, es su lengua. El ser humano comunica lo que le hace humano —en la medida en que es comunicable— en su lengua, la cual se expresa en palabras y, por ello, dicha comunicación se efectúa nombrando las cosas. Afirma Benjamin, por consiguiente, que «la esencia lingüística del hombre es […] nombrar las cosas» (1999: 91). En este sentido, solo el lenguaje de los seres humanos se basa en nombrar. El nombre, la capacidad de nombrar, es patrimonio de la lengua humana. Según Benjamin, en esto se funda la diferencia entre la lengua del ser humano y la de los animales o las cosas. Por otra parte, el ser humano, en su desarrollo como especie, llega a ser plenamente humano como ser que nombra. Según la interpretación de Habermas «el dar nombres es una especie de traducción de lo sin nombre al nombre; la traducción del lenguaje, menos perfecto, de la naturaleza al lenguaje humano» (1984: 318).

El nombre tiene la función «incomparablemente alta» de ser «la esencia más íntima de la lengua» (1999: 92).[24] Desde el nombre, en el que halla su máxima expresión la totalidad del lenguaje: la del ser comunicante y la del ser comunicable, el ser humano —antes de ser miembro de una civilización concreta— habla el lenguaje puro, el lenguaje perfecto en universalidad e intensidad.[25] A diferencia de este, la lengua de las cosas es imperfecta, dado que las mismas son mudas, pues les está negado el sonido (Rella, 1992: 168), al menos su lenguaje carece de la complejidad sonora propia de las expresiones humanas. Es un lenguaje que carece de palabras. De todas maneras, las cosas de la naturaleza se comunican entre sí lingüísticamente y de un modo más o menos material, y el ser humano se comunica con ellas dándoles un nombre, a través del cual las conoce.

Esta comunicación que el ser humano mantiene con las cosas, por la cual las conoce íntimamente en su ser lingüístico, implica una comunidad de carácter mágico con las mismas, comunidad mágica que es inmaterial, o sea, puramente espiritual (Benjamin, 1999: 94-95; Rella, 1992: 168).

En el *Génesis* se pone en evidencia la «profunda y clara relación del acto de la creación con la lengua» (Benjamin, 1999: 95). La creación del mundo por Dios acontece en el verbo. Las cosas son creadas por el verbo, lo que es se puede interpretar como logos. Por ello, se puede afirmar que la lengua es «lo que crea y lo que realiza, es el verbo y el nombre» (1999: 96), pues la fuerza del lenguaje hace que se convierta en realidad lo que forma parte del logos.

La lengua puede ser concebida entonces como una característica que ha conseguido el ser humano y por la cual se ve elevado sobre todas las cosas. Esto le ha permitido al ser humano conocer la lengua con la que se crea el mundo inteligible, la realidad, los seres. La lengua humana es solo un reflejo del logos. El desarrollo de la creación, sin embargo, ha puesto en las cosas el germen del nombre que permite conocerlas, y al ser humano le ha sido asignada la tarea de desarrollar ese germen a través de la acción de nombrarlas. A través de la palabra, el ser humano da un nombre a las cosas, nombre que encierra el conocimiento de las mismas; pero puede hacer esto porque está unido a la lengua de las cosas. El ser humano traduce el lenguaje de los seres a su propia lengua, traducción que no implica solo transformar lo que es mudo en sonoro, sino también convertir lo que no tiene nombre en algo que lo adquiere a partir de la acción denominadora humana; supone la «traducción de lo que no tiene nombre al nombre» (Benjamin, 1999: 98). Esta traducción significa también pasar de una lengua imperfecta a otra más perfecta, elevar las cosas a un ser espiritual superior y hacer posible su conocimiento.

3.3. El lector y las lecturas múltiples

Con su teoría lingüística, Benjamin se aparta de la concepción tradicional de la lengua para la que las palabras son resultado de convenciones instrumentales y socioculturales espontáneas; son signos arbitrarios que los seres humanos asignan casualmente a los entes. La concepción instrumental es superada por Benjamin en su intento de recuperar una perspectiva más rica de la lengua.

El conocimiento del verbo con el cual las cosas han sido creadas le permite al ser humano primigenio darles un nombre, aquel que connota y expresa el auténtico ser de las mismas, aunque quizá esa connotación no sea total, no responda totalmente a su esencia, a la cosa en sí, pues el nombre que da el ser humano a las cosas depende de la forma en que estas se comunican con él, depende de lo que se pueda aprehender de ellas. No todos los seres humanos leen el mundo de la misma manera, la realidad es una obra abierta a múltiples lecturas que dependen de la capacidad de percibir, de recibir e interpretar la realidad.

El nombre es la resonancia patente en el alma humana de lo viviente o existente; es el eco audible de las cosas en el ser humano. En este sentido, la palabra humana tiene un aspecto receptivo, por el cual capta en mayor o menor medida la lengua de los seres con la que «se irradia, sin sonido y en la muda magia de la naturaleza, la palabra divina» (Benjamin, 1999: 97).

Una vez que el ser humano supera esta fase, en la que hablaba una sola lengua, aparece una pluralidad de lenguas en las que se diversifica, correlativamente, el conocimiento originario, que recibe, en consecuencia, multitud de traducciones. El ser humano posadánico abandona la contemplación de las cosas, se aparta de la íntima comunión con ellas que le permitía escuchar el nombre con que Dios las había creado, que le permitía escuchar su lenguaje sin palabras. Esto hace surgir la lengua como palabra humana, distante y diferente de la lengua nominal que el ser humano hablaba en

el estado precivilizatorio. Este lenguaje de la «caída» actúa solo como medio, como señal o signo que ya no expresa el nombre originario; este es el lenguaje del hombre que pretende conocer el bien y el mal, conocimiento que no tiene nombre y que es pura «charla» (Rella, 1999: 169). En términos de Benjamin: bien y mal son innombrables, sin nombre, fuera de la lengua nominal, que el ser humano abandona (Benjamin, 1999: 100).

El pecado original, en este texto de Walter Benjamin, consiste en el acto de nacimiento de la palabra humana, la palabra de la abstracción y del juicio, hecho que ocurre debido al conocimiento del bien y del mal. Pero este conocimiento carece de la capacidad de conocimiento inmediato para todos los seres humanos; acarrea la ruina del espíritu lingüístico originario y se expresa en una lengua exteriormente comunicable, pero fragmentada en múltiples lenguajes.

Esta manera de presentar sus tesis sobre el lenguaje, tan cargada de metáforas teológicas, de alegorías bíblicas, convierte a Benjamin en un autor extraño a las tradiciones científicas de estudio del lenguaje, le aleja de precursores como C. S. Peirce (McNabb, 2009: 137), pero también de sus contemporáneos. Sin embargo, no debe interpretarse como totalmente anacrónica, su concepción del lenguaje se abrirá camino posteriormente en su peculiar materialismo histórico y resonará en los trabajos de Ernst Bloch y otros autores judíos que están en condiciones de entender su manera de expresarse[26] (Mate: 1999).

Como es evidente, Benjamin no puede ser considerado un precursor del giro lingüístico (Rorty, 1990), pero sí debe tenerse en cuenta cómo el lenguaje se convierte en uno de los temas más relevantes de su propuesta filosófica. Como dice Amengual:

> La gran transformación y corrección al concepto de conocimiento orientado unilateralmente hacia la matemática y la mecánica solo puede venir por la relación con el lenguaje […]. Incluso pronostica Benjamin que, más allá de la conciencia epistemológica que la filosofía puede aportar, la conciencia lingüística dará la supremacía a la filosofía (2008: 38).

Parece evidente que su predicción no se ha cumplido, pero la fuerza de su argumento a favor de la «conciencia lingüística» parece revivir en autores posteriores.

En cualquier caso, Benjamin no es un francotirador alejado de las tradiciones del pensamiento. Su participación en los debates que se están produciendo en su tiempo, así como su vinculación con otros autores están bien documentadas. La característica diferencial de Benjamin es su manera de trabajar, como si nunca cerrara sus textos, como si nos diera a conocer borradores de trabajo.

Uno de los aspectos que más nos interesan de su breve ensayo de menos de veinte páginas: *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres* es que fue redactado como un esquema para aclarar la propia concepción del lenguaje; este ensayo no se preparó para ser publicado y solo se dio a conocer a otros pensadores cercanos. La significación que este texto tuvo para Benjamin se demuestra en la gran influencia sobre sus trabajos posteriores, en los dos citados antes y en *La tarea del traductor*, que se analizará posteriormente.

3.4. Obra abierta y diferencia

Cabe otro tratamiento, entre los muchos posibles, para aclarar lo que planteamos sobre la manera de presentar las tesis por parte de Benjamin.[27] En otras publicaciones hemos analizado una parte de la filosofía de Benjamin, prestando atención a su trascendencia para el pensamiento y la práctica educativa, para profesionales interesados en esa temática (Ballester y Colom: 2012). Pensamos que la mejor manera de proceder al principio de ese proyecto era seleccionar los escritos de las *Obras completas* que tratan ese tema, analizar sus ideas claves y someterlas a una valoración a la luz de otras perspectivas que forman parte del debate contemporáneo sobre la educación. Sin embargo, este método lógico no podía dejar de tener en cuenta la característica ensayística y circunstancial de los escritos de Benjamin. Era necesario conocer diversos trabajos suyos que resultaron decisivos para trabajar con el tema, aunque no hablaran directamente de educación, sino del lenguaje o la cultura. Pero tampoco bastaron estas obras, y tuvimos que incorporar asimismo observaciones indispensables que aparecían en otras obras. Si el lector en este momento empieza a pensar que todo esto parece un jeroglífico que el investigador tiene que descifrar antes de poder iniciar su trabajo, es decir, antes de saber lo que dice el autor, ha acertado y ve el problema tal como es. Es hora de reconocer, como un principio hermenéutico general, que gran parte de la información para el estudio de muchos temas solo la descubrirá alguien que haya leído las *Obras completas* de Benjamin; alguien que haya reconocido, desde el principio, el hábito del autor de tratar los asuntos que más le interesan una y otra vez en todos sus escritos.

Otra manera de decir lo mismo es afirmar que la teoría y práctica del libro de Benjamin socavan los fundamentos mismos de una obra cerrada en cada uno de los libros. En repetidas ocasiones, sus libros frustran las expectativas del lector de llegar a una conclusión definitiva, ese anhelo de alcanzar una respuesta absoluta. En vez de ser reflejos de un logos de referencia, capaz de ser captado y representado en palabras impresas en una página, quizás debamos pensar en las *Obras completas* como un vasto fragmento complejo, en el cual se han insertado un tanto arbitrariamente títulos para crear la impresión de que las fronteras entre ellas son más reales que artificiales. Claro que exageramos al formularlo así, pero un poco de sobrecompensación puede ser necesaria, ya que nuestra tendencia tradicional nos hace creer que Benjamin escribía libros. Es posible, a fin de cuentas, que esta tendencia nos haya hecho entender mal una parte importante de la significación de sus escritos. ¿Nos hemos dejado engañar por la suposición previa —que nos parecía perfectamente razonable— de que Benjamin ha escrito libros entendidos como obras cerradas?

Tal vez se pueda afirmar que Benjamin es un deconstruccionista[28] *avant la lettre* y la primera obra que construye y deshace es la suya.[29] Si se puede aceptar que el método genealógico nietzscheano representa un precedente de la deconstrucción (Peretti, 1989: 128), también se pueden encontrar estrategias de enfrentamiento al pensamiento occidental tradicional, así como a su manera de preparar y presentar la obra filosófica en

Benjamin, que preceden las estrategias de la deconstrucción. Dos ejemplos pueden ayudar a entender el atrevimiento de aventurarse a pensar hasta qué punto Benjamin ha sido aprovechado posteriormente. En primer lugar, la concepción crítica con la tradición. Por parte de Benjamin, por ejemplo, la tradición es discontinuidad. Son necesarias las revoluciones y las experiencias destructivas para interrumpir la tradición. ¿Qué valor tiene entonces el gran patrimonio histórico y cultural si la discontinuidad nos hace pobres y nos impide apropiarnos de él plenamente? La tradición cultural tiene para Benjamin un origen en el que no se puede pensar sin horror. Debe su misma existencia no solo a la dedicación de quienes lo han creado, sino también a la esclavitud sin nombre de sus contemporáneos. No hay documento de cultura que no sea, al mismo tiempo, documento de barbarie; y tampoco es inmune a la barbarie la tradición cultural. En esta conocida crítica, Benjamin lleva hasta el límite el pensamiento hasta mostrar sus propios desajustes y contradicciones.

En segundo lugar, también a modo de ejemplo, se puede considerar que en Benjamin hay un tratamiento de la obra escrita, del libro, similar al que posteriormente desarrollará Derrida. Sin embargo, a pesar de la forma parecida en que tanto él como Derrida abordan el problema del libro, tenemos que ser prudentes. Es verdad que Derrida y sus discípulos analizan libros con el fin de demostrar la inutilidad de buscar una visión de la verdad completa o un conocimiento absoluto. Tienen una conciencia dramática de la enorme distancia que separa nuestras palabras de la realidad que estas quieren describir (o descubrir). La preocupación típica de los deconstruccionistas por una «diferencia» insalvable, que atraviesa la escritura, nutre un escepticismo radical con respecto a las pretensiones que han caracterizado a los libros (sobre todo en el mundo occidental).

La estrategia que Derrida emplea es muy conocida: muestra, con muchos detalles y con gran atención, cómo el sentido de un texto es aplazado o «diferido» infinitamente, y cómo existe una contradicción entre la «conclusión» buscada (entendida como respuesta definitiva) y la palabra escrita que inútilmente trató de exteriorizarla. Por cierto, después de haber examinado la naturaleza informal y literaria del discurso de Benjamin, es decir, su propia deconstrucción del libro, se podría sospechar que existe una afinidad espiritual con el escepticismo que anima la filosofía deconstruccionista. Pero aquí las apariencias engañan y un examen más cuidadoso del criterio que inspira el discurso benjaminiano requiere una conclusión diferente.

En primer lugar, si Benjamin mismo confiesa que no está satisfecho con los libros y la escritura, no es solamente porque comprende su limitación, sino porque se imagina un modo más eficaz para comunicar lo que quiere decir. Benjamin mantiene una conversación abierta a través de sus textos, artículos, intervenciones de radio (Lenarduzzi, 2009: 100). Esto explica por qué sus escritos son deliberadamente abiertos y fragmentarios; su propósito, en resumidas cuentas, ha sido abrir sus libros hacia el diálogo.

A lo largo de su trabajo, se puede comprobar fácilmente que Benjamin no se adapta bien al escepticismo de la deconstrucción. Su marxismo peculiar, su mesianismo residual alientan la profunda esperanza que expresan sus obras en una posible solución para la

crisis del mundo moderno. Nos referimos, por supuesto, a su confianza teórica en la razón histórica y en la razón política (Mate, 1991). Esta perspectiva y los esfuerzos de Benjamin por elaborarla en diversos textos importantes[30] son completamente incompatibles con el escepticismo de los deconstruccionistas. Cuando el libro se aproxima al diálogo y puede privilegiar el habla por encima de la escritura, Benjamin cree que sigue legitimando los sueños humanos. Así, al mismo tiempo que Benjamin mantiene una deconstrucción del libro convencional, no cede a la tentación de negar la posibilidad de comunicar algo con sentido, con una trascendencia. El verdadero libro, el que logra transmitir el logos humano es posible para él, y puede encarnar una verdad más profunda que se revela en la sociedad y en la historia.

Se puede mantener esta interpretación de Benjamin contra el ataque de los deconstruccionistas. Se puede pensar que la teoría y práctica textual de Benjamin caen en una «metafísica de la presencia» tradicional y logocéntrica, de acuerdo con el concepto de Derrida. Cuando Derrida critica los presupuestos ocultos en las obras de Husserl, Saussure y Lévi-Strauss, cuando deconstruye, sin piedad y de manera brillante, los ideales que esos escritos pretenden realizar, critica también, por extensión, la «razón histórica», es decir, la versión de Benjamin del proyecto de modernidad ilustrada de los autores de la Escuela de Frankfurt.

Además, el mismo mesianismo que Benjamin invocó para defender su visión del devenir social y humano sería un blanco fácil de la ironía de Derrida. El examen minucioso de la dinámica latente de la «diferencia» parece reducir a una ilusión toda declaración que pudiera afirmar la presencia de un logos en la palabra. Benjamin —diría Derrida— empieza de una manera correcta, pero desgraciadamente abandona pronto esta postura, como tantos otros, volviendo a la promesa tradicional que ha acompañado al libro a lo largo de la historia, entendiéndolo ahora como una aproximación al habla entre sujetos ilustrados.

3.5. La traducción imposible: comprensión y expresión limitadas

Existe en los escritos de Benjamin una sabiduría sutil y vigorosa que pone en duda la voluntad de subversión de los saberes en la tradición deconstruccionista.[31] Para comprender esta atrevida hipótesis, tenemos que examinar cómo Benjamin logra reformular todo el problema de forma nueva e insólita. Nuestro punto de partida para este proyecto puede ser un pequeño ensayo que él tituló *La tarea del traductor*, del año 1923.[32] La revelación inesperada de una verdad, previamente oculta en un fenómeno aparentemente sin demasiada importancia, caracteriza uno más entre los breves pero excelentes ensayos del autor. Elegimos este trabajo porque el tema que trata es muy importante para la deconstrucción, Derrida dice que «la cuestión de la traducción y de la lengua de los conceptos» es esencial para su filosofía[33] (Derrida, 1989c: 86; Company, 1997).

En este trabajo, Benjamin desarrolla su concepción del lenguaje humano como traducción del lenguaje del mundo, es decir, la concepción del conocimiento como

traducción. Conocer es traducir interminablemente al lenguaje humano el sentido de la realidad (el lenguaje de las cosas y de los seres vivos). En la primera mitad del ensayo insiste en las dificultades de la traducción, aunque también en su necesidad para la extensión a otras comunidades y para la supervivencia del texto a lo largo del tiempo. Benjamin sabe que las diferencias que separan a una lengua de otra son grandes para permitir que uno acepte, sin más argumentos, la idea ingenua de que lo que se dice en una lengua puede decirse en otra. Sin embargo, plantea la relación profunda que existe entre las lenguas: «Las lenguas no son extrañas las unas a las otras, sino que ya a priori y con una completa independencia de los contactos históricos concretos están emparentadas por aquello que pretenden decirnos» (2010: 12). No solo se traduce de una lengua a otra, también se traduce de un tiempo a otro, siguiendo la maduración del propio lenguaje a lo largo del tiempo: «Las palabras escritas nunca terminan su maduración» (2010: 13).

En cualquier caso, las lenguas se han formado en escenarios diferentes y emergen de experiencias diferentes, existe una diferencia entre ellas que tiene que ser reconocida «entre aquello a lo cual nos referimos y la forma concreta en que lo hacemos» (2010: 14). Aunque la forma sea diferente, explica Benjamin, se puede pensar que lo que un alemán quiere decir con la palabra *brot* es la misma realidad que un francés llama *pain*; se refieren a lo mismo. No puede olvidarse que esa traducción de contenidos solo incluye comunicación; se puede traducir todo aquello que es comunicación, pero «quedará intocable aquello mismo a lo que se dirige el trabajo del verdadero traductor. Eso que queda no es transferible como la palabra literaria propia del original, porque la relación que se establece entre el contenido y el lenguaje es completamente diferente en el original y en la traducción» (2010: 15).

Anteriormente, en los textos de Angelus Novus (1971),[34] Benjamin ampliará sus tesis sobre las traducciones, defendiendo que estas no son las que prestan un servicio a la obra original, sino que más bien deben a la obra su existencia, como parece evidente. Si la traducción es correcta, el original vuelve a la vida y consigue en ella una nueva exposición póstuma.

¿Cuál es la esperanza de la traducción completa? Es muy reducida: «En toda lengua, como en sus productos, existe, aparte de lo comunicable, algo que no es comunicable» (2010: 19). Benjamin salta más allá de su punto de partida (la traducción) y generaliza esta lección sobre la diferencia a las lenguas en general, a la comunicación entre lenguas. Se mantiene una diferencia substancial e infranqueable; solo cabe la esperanza para las obras más elevadas, las que expresan contenidos auténticamente universales: «Cuanto más elevada es una obra, más traducible es, hasta en el roce más ligero que afecta a su sentido» (2010: 21). Se consigue una traducción más profunda entre lenguas, como muestra Hölderlin al traducir a Sófocles, o también en los textos sagrados. Benjamin pone muy difícil la comunicación; Hölderlin o los textos sagrados son una referencia difícil de emular y menos aún de superar.

Como se ha dicho antes, existe una analogía evidente entre el acto de traducir una lengua a otra y el esfuerzo por traducir la realidad siempre elusiva a signos o palabras, al

lenguaje humano. También se produce esa analogía en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje: siempre hay una diferencia que mantiene abierto el proyecto educativo y que acaba por constituirse en el horizonte del mismo proyecto.

Esta maniobra auténticamente filosófica y no solo retórica se convierte en una generalización para que el ejemplo de la traducción pueda ser una especie de espejo que refleje una conclusión más amplia sobre el ser humano en Benjamin. La aceptación positiva de la naturaleza incompleta y siempre difícil de los proyectos de la humanidad. La imposibilidad de llevar a cabo completamente las aspiraciones que el ser humano se ha planteado no significa que no se haya alcanzado nada. Puede que un éxito total esté fuera de nuestro alcance: la verdad es que el ser humano es precisamente ese acto de esforzarse sin llegar plenamente a su meta, a una comunicación completa entre lenguas o a cualquier otro proyecto auténticamente humano. Pero creer que por esa razón el ser humano fracasa siempre y completamente es un error injustificado. Es el error que algunos seguidores del deconstruccionismo cometen, como si hubiera un placer irresistible que se experimentara en el acto de huir de esa aceptación y de aniquilar toda posibilidad de sentido.

3.6. Diferencia insalvable o voluntad de comunicación

En Benjamin hay una crítica constante del presente y del pasado-presente; pero también hay una clara voluntad de reconstrucción del presente. Podemos conjeturar que Benjamin habría simpatizado con algunos elementos críticos del ataque deconstruccionista, pero habría rechazado claramente sus consecuencias para el proyecto de transformación del mundo. Como dicen Gabriel Amengual *et al.*:

> …con la propuesta de Benjamin […] se abre realmente un futuro nuevo, un futuro realmente futuro, en el que no sea posible la marginación (la barbarie, la opresión) producida en la historia anterior. De esta manera, la historia misma es concebida como interrupción, de modo que puede afirmarse que ahí empieza a pensarse la tradición de modo «postradicional» (2008: 24).

Esa lectura «postradicional» abre muchos de los caminos por los que transitará la filosofía posterior. La lengua (la palabra) será uno de sus temas fundamentales junto a la historia. La palabra —Benjamin lo sabe bien— no puede producir una presencia plena. Sin embargo, difiere de los deconstruccionistas no tanto en su apreciación de la diferencia —es uno de los primeros autores que entienden su importancia decisiva— cuanto en su manera de comprender el sentido más profundo de esa diferencia.

Desafortunadamente, hay deconstruccionistas que rechazan esta posibilidad y transforman arbitrariamente una verdad incompleta en una mentira, argumentando a favor de una forma de escepticismo radical. Este tipo de deconstruccionista se muestra incapaz del utopismo, que los escritos propositivos de Benjamin expresan de una manera ejemplar. El deconstruccionismo difícilmente puede fundar un proyecto social o educativo —para seguir con el referente que hemos mantenido en secciones anteriores del artículo—, aunque sí puede ayudar a entender sus limitaciones y complejidades.

No se nos presenta en los textos de Benjamin un mundo de una sola dimensión, donde, si uno no puede ser un dios, forzosamente tiene que ser un ente absurdo, es decir, donde las únicas alternativas son la presencia plena o la ausencia plena. Es evidente en qué sentido los escritos de Benjamin difieren tanto de los textos de los deconstruccionistas como de los textos convencionales de la tradición filosófica sistemática dominante.

Benjamin, a su modo, meditaba sobre ideas que nos parecen vigentes hoy y las incorporaba a su pensamiento hace ochenta años. Sus conocidas *Tesis sobre la filosofía de la historia*, redactadas bajo el impacto del pacto germano-soviético, y que no fueron publicadas hasta después de la guerra, adquieren el valor de un testamento intelectual. En ellas insiste en su crítica fundamental de cualquier teoría del progreso y de la continuidad histórica, definiendo las tareas de un materialismo histórico que no se hunda en la «vulgaridad», perdiendo así cualquier posibilidad de contribuir a la transformación del mundo: debe alimentar un mesianismo que no se basa en la esperanza del radiante porvenir, sino en el desprecio de los tiempos actuales y la reactivación de lo mejor del pasado. Considerando la historia como una sucesión de derrotas que ven cómo los vencedores establecen permanentemente el estado de excepción, Benjamin se proponía preservar, en el momento de máximo peligro, la posibilidad de salvación de la humanidad, reencontrando aquel pensamiento directamente metafísico, por no decir teológico, del que creía haberse despedido definitivamente en 1935 con sus lecturas marxistas.

Para Löwy, el marxismo de Benjamin se identifica por su pesimismo productivo, «práctico, orientado plenamente al propósito de impedir, mediante todos los modos posibles, la llegada de lo peor» (Löwy, 2007: 86). Si aceptamos la interpretación de Löwy, Benjamin, como idealista crítico, supo ver lo que estaba a punto de llegar, frente a la fe irresponsable de los marxistas convencidos de la necesidad del progreso, de la marcha indudable hacia la supuesta sociedad mejor. El idealismo crítico le permitió acertar en su pronóstico, aunque eso no le salvara la vida.

Bibliografía citada

Amengual, G. (2008). «Pérdida de la experiencia y ruptura de la tradición. La experiencia en el pensamiento de Walter Benjamin», en Amengual; Cabot; Vermal (eds.). *Ruptura de la tradición* (pp. 29-59). Madrid: Trotta.

Amengual,G.; Cabot, M.; Vermal, J.L. (eds.) (2008). «Introducción», en Amengual; Cabot; Vermal (eds.). *Ruptura de la tradición* (pp. 9-27). Madrid: Trotta.

Ballester, L.; Colom, J. A. (2012). «Juventud y pedagogía (sobre la génesis del pensamiento de Walter Benjamin)». *Teoría de la educación*, 23 (1): 71-106.

Benjamin, W. (1999/1916). «Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres», en *Ensayos escogidos* (pp. 89-104). México: Coyoacán.

— (1971/1921). *Angelus Novus*. Barcelona: La Gaya Ciencia.

— (2010/1923). «Charles Baudelaire, "Tableaux parisiens"», en *Obras* (libro IV, vol. 1. pp. 7-22). Madrid: Ádaba.

Company, S. (1997). «Babel y la traducción o De Man y Derrida leyendo a Benjamin». *Tropelías: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 7-8: 71-82.

Derrida, J. (1989a). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, Cátedra.

— 1989b). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

— (1989c). «Carta a un amigo japonés». *Suplementos Anthropos, monográfico sobre Derrida*. 13: 86-89.

— (2002). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad.* Madrid: Tecnos.

Fernández Castañeda, L. (1999). «Experiencia y lenguaje en Walter Benjamin». Madrid. Tesis doctoral UAM.
Habermas, J. (1984). *Walter Benjamin. Perfiles filosófico-políticos* (pp. 297-332). Madrid: Taurus.
Haverkamp, A. (ed.) (1994). *Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida-Benjamin*. Frankfurt: Suhrkamp.
Lenarduzzi, V. (2009). «Direcciones múltiples. Algunos recorridos por el pensamiento de Benjamin». *Revista Anthropos*, 225: 100-111.
López de Lizaga, J. L. (2005). «Walter Benjamin y los dos paradigmas de la teoría crítica». *Nexo. Revista de Filosofía*, 3: 11-31.
Löwy, M. (2007). «Walter Benjamin y el surrealismo: historia de un encantamiento revolucionario». *Acta Poetica*, 28 (1-2): 73-93.
McNabb, D. (2009). «Benjamin y el lenguaje: reflexiones desde Charles S. Peirce». *Revista Anthropos*, 225: 136-146.
Palmier, J. M. (2006). *Walter Benjamin: le chiffonier, l'ange et le Petit Bossu. Esthétique et politique chez Walter Benjamin*. París: Klincksieck.
Peretti, C. de (1989). *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Barcelona: Anthropos.
Rella, F. (1992). *El silencio y las palabras; el pensamiento en tiempo de crisis*. Barcelona: Paidós.
Reyes Mate, M. (1991). «Benjamin o el primado de la política sobre la historia». *Isegoría, Revista de filosofía moral y política*. 4: 49-73.
Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
Tiedemann, R. (1988). «Dialectics at a Standstill: Approaches to the Passagen-Werk», en Smith, G. (ed.). *On Walter Benjamin* (pp. 260-291). Cambridge: MIT Press.

21. No es necesario conocer las preguntas ni habérselas planteado nunca.

22. Desde el principio (el ensayo *Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje humano* data de 1916) Benjamin se interesó por los problemas de filosofía del lenguaje, sobre los que volvería a ocuparse en 1932 (*Sobre la facultad mimética*) y en 1935 (*Problemas de sociología del lenguaje*). En 1931, se describió a sí mismo como alguien que fue un filósofo del lenguaje hasta que en 1924 realizó un cambio completo, en el sentido de pasar a preocuparse prioritariamente por cuestiones de filosofía política y social. Posteriormente, desde comienzos de los años treinta, Benjamin realiza un análisis de la cultura burguesa, practicando en el terreno de la crítica cultural algo no lejano a la crítica filosófica y política de G. Lukács, que constituye un nuevo pilar de la crítica de la ideología (Tiedemann, 1988: 276). A finales de enero de 1939, recupera sus preocupaciones originales y aún realizará la recensión del libro de Richard Hönigswald sobre *Filosofía y lenguaje.* Por lo tanto, parece que el lenguaje es uno de los temas que estructura su obra, tal como defiende López de Lizaga (2005: 15 y ss.).

23. Se puede encontrar un comentario detallado de dicha obra en McNabb (2009: 137-141). Gabriel Amengual (2008) identifica esta obra de Benjamin como la más relevante para exponer su concepción sobre el lenguaje, junto a los comentarios sobre Kant. En la tesis de Luis Fernández Castañeda (1999) se considera el primer periodo de la obra de Walter Benjamin, y en especial su ensayo sobre el lenguaje de 1916, como núcleo de todo su pensamiento. Fernández analiza la idea del lenguaje como esencia espiritual del mundo y destaca, como se hace en nuestro propio artículo de otra manera, el concepto de traducción en dicha concepción.

24. Adelantando una de nuestras hipótesis, se puede recordar cómo Derrida mantiene una posición similar cuando, en una de sus obras fundamentales, *Márgenes de la filosofía*, identifica al nombre como elemento clave de la metáfora como medio de conocimiento (Derrida, 1989a: 275).

25. Retomando a Hamann, Benjamin señala que en ese estado, todo lo que el ser humano oye, ve y toca, todo aquello con lo cual está en contacto es palabra viviente, palabra emanada de Dios, quien es también palabra. El hombre adánico está en contacto directo con la palabra divina creadora de todas las cosas, y por ello también tiene el conocimiento directo de ellas; la lengua paradisíaca es perfectamente conocedora.

26. El judaísmo de Benjamin, vinculado al pensamiento judío esotérico y mesiánico pero no a una práctica religiosa personal, así como su permanente amistad y debate con el teólogo Gershom Scholem, presentes en su obra, hacen que difícilmente pueda ser asimilada desde una perspectiva científica o desde concepciones marxistas (Habermas, 1984: 321-322). Hay que recordar que Scholem mantiene una postura que va del mesianismo judío al anarquismo, influido por Bakunin, Kropotkin y Proudhon. Por su parte, Palmier (2006) reivindica el rigor de la obra de Benjamin, contra el tópico que lo considera un «rabino marxista» algo diletante.

27. La forma de presentación de su obra no es ajena al contenido de la misma. No se trata de una forma circunstancial.

28. Se utiliza este término en lugar de «desconstruccionismo» por ser el más fiel a los textos de Derrida, aunque no siempre haya sido el término que ha dominado en las traducciones en castellano. Por ejemplo: Derrida (1989b).

29. Sabemos que Derrida lee atentamente la obra de Benjamin, hasta el punto de comentarla extensamente (por ejemplo: Derrida, 2002). En su escrito *Nombre de pila de Benjamin,* Derrida (2002) ha revisado libremente la temprana filosofía del lenguaje benjaminiana. La influencia de Benjamin sobre la obra de Derrida es indiscutible, tal como se ha señalado, para el tema de la autoridad y la violencia en la obra dirigida por A. Haverkamp (1994). De manera algo más general, también se puede considerar el trabajo de Company (1997).

30. Por ejemplo, en las conocidas *Tesis sobre la filosofía de la historia*, publicadas por primera vez en Los Ángeles, en 1942, en un número especial de la revista que el Institut für Sozialforschung ya editaba en Frankfurt antes del exilio a Estados Unidos de Max Horkheimer.

31. Hasta en su estilo de escritura, Benjamin escapa de la duda e incluye muchas afirmaciones apodícticas en su discurso; afirmaciones que replanteará si es necesario, pero que no formula como proposiciones asertiva, que meramente aseveran que algo es o no, o como proposiciones problemáticas que expresan únicamente la posibilidad de que algo sea verdad.

32. Se trata del prólogo al libro titulado *Charles Baudelaire, Tableaux parisiens* (2010/1923).

33. El mismo Ortega y Gasset se preocupa, contemporáneamente a Benjamin, del problema de la traducción entendida como paradigma de la dificultad de comunicación plena entre lenguas.

34. En la tradición judía, un ángel nuevo (*Angelus Novus*) es una criatura creada para cantar un cántico nuevo; recrea un cántico haciendo que sea un nuevo cántico.

Capítulo 4
Sociología de la memoria

El interés de Benjamin por la memoria no nace en el vacío. Marx y la tradición judía son las fuentes inmediatas en las que se inspira. En el primero encuentra la hipótesis que sus escritos explotan de manera sistemática e innovadora: la hipótesis de que la memoria personal se inscribe en la historia y de que el tiempo y el espacio son construcciones sociales (determinados socialmente) y, consecuentemente, solo analizables siguiendo una aproximación sociológica. La otra fuente es la tradición judía, y no podría dejar de serlo en un intelectual judío de la primera mitad del siglo XX. Pero se trata de una inspiración que opera en términos más bien polémicos. Aunque Benjamin acepte y siga la concepción judía sobre la prioridad existencial de la memoria (la memoria del pueblo judío, la memoria personal), lo sustancial de su teoría entra en polémica con la concepción religiosa: polémica con la manera de concebir las relaciones entre presente y pasado, con la teoría del tiempo como conciencia interior vinculada a un futuro cerrado, etc.[35]

Pero no es esta la ocasión para analizar exhaustivamente la compleja red de influencias, sugestiones y polémicas. A continuación vamos a reconstruir, en sus líneas fundamentales, la teoría de la memoria individual-colectiva, sobre todo la que se perfila en algunos trabajos significativos.

Para Benjamin, la memoria es uno de los temas más relevantes de su pensamiento, aunque no le dedica un trabajo singular, intenta una y otra vez desarrollar sus hipótesis, tratándola desde la triple perspectiva de la que habla Monteperelli (2004): entendida como objeto (narraciones concretas sobre sus recuerdos), como límite (selección de lo vivido, de lo que se ha conseguido salvar del olvido) y, finalmente, como campo de batalla de la construcción de los significados (material sobre el que se construye de forma cambiante lo considerado significativo). Para Benjamin, la concreta comprensión histórica la realizan también los individuos con sus memorias personales, por eso buena parte de su obra consiste en recuerdos tratados como material conservado en la memoria.

En sus libros más significativos, se encuentra siempre una reflexión sobre la memoria, una nota sobre el recuerdo o el olvido.[36] En su trabajo sobre *El narrador* (1936/2009), una obra de madurez, afirma que «la memoria es la facultad épica por excelencia. Y solo gracias a una memoria amplia puede la épica apropiarse, por una parte, el curso de las

cosas admitiendo; por otra, su desaparición, es decir, admitiendo el poder de la muerte» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2: 55).

Se puede sintetizar la teoría de la memoria de Benjamin presentándola como el entrecruzamiento de tres ideas; la primera reitera la vieja máxima de que ser es tener historia; la segunda refunde y replantea la idea de que solo es posible tener historia por medio de la memoria; la tercera retoma la tradición hegeliano-marxista y propone que la memoria se construye socialmente o, dicho de otra manera, que al recordar nos acogemos a un pasado producido y mantenido socialmente. En el texto citado, se presentan sintéticamente las tres ideas: se persevera apropiándose el curso de las cosas, apropiación realizada por la memoria; memoria construida en una situación social: la relación entre el narrador y el oyente. Analizaré esas tres ideas e intentaré mostrar de qué modo forman una teoría que se puede rescatar de los fragmentos, una teoría implícita en las obras de Benjamin.

En sus múltiples aproximaciones críticas a diversos autores (Kafka, Léskov, Fuchs, Brecht), Benjamin da por sentado que, desde el punto de vista de una conciencia del individuo incomunicado, la experiencia se presentaría como un conjunto caótico de impresiones y acontecimientos. Un ser que se dejara arrastrar por esa corriente de lo inmediato viviría en presentes anecdóticos y precarios, condenado a una fragmentación sin fin, a pasar de una impresión y acontecimiento a otro. Para poder ser propiamente precisaría sustraerse a esa corriente de experiencia no significativa, perseverar; pero para perseverar necesita dotarse de continuidad e identidad. Por medio de la continuidad conseguirá establecer lazos temporales y de sentido entre las impresiones y los acontecimientos; por medio de la identidad podrá predicarse a sí mismo como sujeto pasivo o activo de todo lo que ocurre. Pero continuidad e identidad no son datos ni originarios ni firmes; se trata más bien de construcciones posibles y siempre precarias. De ahí que construir y preservar la continuidad de la experiencia sea un reto o tarea con la que se enfrenta toda conciencia que se resiste a la fragmentación inmediata de la corriente de la experiencia.

¿Cómo conseguirlo? Ciertamente, un hegeliano heterodoxo como Benjamin dirá que socialmente, pero ya con anterioridad a esta propuesta se adelanta otra igualmente crucial. En efecto, Benjamin propone que continuidad e identidad solo son posibles por medio de la memoria o, dicho de otra manera, que, para ser, los seres humanos tienen que recordar. Esta tesis no puede sorprender, ya que se conoce en múltiples versiones, desde Platón. Hay en ella ecos de la ancestral filosofía de la memoria que Vernant ha analizado en el pensamiento griego, pero también se encuentran avances desarrollados por la moderna psicología cognitiva (Carretero, 1997: 123-174), pasando por autores neokantianos, por Bergson, o sociólogos como Durkheim y otros autores. Como tales ecos y retazos se limitan a ser eso, ecos y retazos, conviene distinguir lo que Benjamin propone a partir de las diversas tradiciones.

Como es sabido, en sus investigaciones sobre el pensamiento griego antiguo, Vernant (1993) ha reconstruido una clara línea de continuidad en el modo de concebir la memoria entre el mito, la filosofía presocrática (pitagóricos fundamentalmente) y la teoría de la

anamnesis de Platón.[37] En todos estos casos, se concibe la memoria como una facultad del pensar que, ejercitada de forma sistemática, permite acceder al fundamento o ser inmutable de las cosas. Recordar no es explorar y reconstruir el propio tiempo de la experiencia, sino, por el contrario, emanciparse del tiempo para instalarse en un pasado que contiene el ser de las cosas. Tiempo y memoria resultan así radicalmente contrapuestos, pues si el primero hace que todo sea precario, la segunda es la fuente de toda seguridad y de todo saber. La memoria no solo reconstruye significativamente el proceso histórico, sino que lo disuelve, se sitúa más allá de él.

Muy diferente es la teoría de la memoria que Bergson (1939/2006) propone. Bergson también entiende el ser profundo de la conciencia humana como memoria, al menos cuando se emancipa de las demandas pragmáticas de cada día. Pero la memoria vital bergsoniana no es refugio alguno frente a la duración y el tiempo, sino la inmersión más plena en ambos. Para Bergson, en la memoria se depositan las imágenes sucesivas de los acontecimientos de la experiencia, y cuando, liberándonos del mundo de la acción práctica, nos refugiamos en ella, recorremos toda nuestra existencia en su singularidad. La memoria vital revive los acontecimientos pasados en su originalidad única. Constituye la base de la construcción del ser humano singular.

Las imágenes sucesivas que la memoria aporta conservan parte de los sucesivos presentes que hemos vivido. Sin embargo, en Bergson, a diferencia de Durheim o Benjamin, la memoria no construye la base de la identidad colectiva. No se construye una sociología de la memoria.

Lo que, en última instancia, diferencia a estas dos concepciones contrapuestas de la memoria es la manera de concebir las relaciones entre el pasado y el presente. El pensamiento griego antiguo separa presente y pasado como dos regiones con determinaciones inversas. El presente es lo cambiante y precario; el pasado, lo firme y estable. Entre ambos no hay solución de continuidad. Por el contrario, Bergson subraya la continuidad del presente y el pasado hasta el punto de convertirla, en cierta manera, en plena identidad. Por eso, concibe el pasado como la simple sucesión de los presentes que ahora ya no son, pero que habrían quedado grabados en la memoria tal como fueron en el momento en que se dieron en la experiencia. Dicho de otro modo, para Bergson el pasado no es sino el conjunto de los presentes pasados.

La propuesta de Benjamin se sitúa entre ambos extremos. Presentada de forma sintética, consiste en concebir el pasado como pasado del presente. Significa esto que entre ambos no se admite ruptura, como proponía el pensamiento mítico griego, y que además se concibe el pasado como una reconstrucción que se hace en el presente y encuentra en él sus principios de selección y descripción. «El recuerdo en efecto es lo que funda la cadena de la tradición que transmite lo acontecido de una generación a la siguiente» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2: 56).

No hay, pues, pasado inmutable independiente de la experiencia presente, sino un pasado siempre recomenzado y reconstruido en la tradición reinterpretada.[38] Nuestra memoria, al explorar el pasado, realiza un viaje retrospectivo en el que sabe que el presente es la meta en la que se desemboca y la perspectiva desde la que se puede

reconstruir y relatar. La memoria permite, a los narradores, «moverse arriba y abajo por los peldaños que forman su experiencia como por una escalera» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2: 60).

Utilizando libremente una vieja metáfora, en los casos que comparamos se puede concebir la memoria como una caverna. Pero mientras el pensamiento mítico griego se afana en profundizar en sus entrañas, buscando el santuario final en el que se guarda la clave del universo, y Bergson se solaza perdiéndose en el laberinto de sus galerías, Benjamin propone que nos quedemos en la boca de la caverna, a plena luz, en el presente que observa el pasado del que proviene, pero enfrenta las tareas del futuro abierto.[39] Desde el presente seguiremos los rayos de luz que se filtran hacia el interior y, según sean estos, reconstruiremos los diferentes pasados que el pasado guarda.

Analizando las aportaciones de Eduard Fuchs, Benjamin muestra su propia concepción de la memoria histórica: «El pasado se le presentaba recogido de una vez por todas dentro de los graneros del presente; todo porque el futuro ofreciera trabajo, o al menos certeza de cosecha abundante» (Benjamin, 2009: 79).

Se hace inteligible ahora lo que Benjamin propone al decir que ser es recordar: el pasado construye y explica el presente. El recuerdo nos permite trazar continuidad en la experiencia y dotarnos de identidad. Sin huir de un pasado temporalizado, pero concibiéndolo como pasado de un presente en el que (y desde el que) lo rememoro, cuando lo reconstruyo con la memoria consigo unir el principio con el final, descubrir en lo ocurrido los orígenes de lo que ocurre ahora, describir lo ya pasado a la luz de lo que ahora ha resultado relevante, pero entonces no podía saber que lo iba a ser. En realidad, reconstruyendo el pasado de esta manera venzo al tiempo, sin negarlo; lo venzo porque puedo reproducir el devenir en forma de un relato en el que cada acontecimiento es descrito a la luz de otros acontecimientos que entonces eran futuros y que ahora, al rememorar y relatar, ya son también pasados.

La ventaja de la memoria sobre el tiempo es que siempre sabe cómo acabó lo que fue una vez. De este modo, se puede reconstruir, en forma continua, la experiencia y postular una identidad que se mantiene a lo largo de todo lo que acontece. Por utilizar otra llamativa metáfora sobre el tiempo, por medio de la memoria sabemos que nosotros somos lo devorado por el tigre cuando empezamos a ser el tigre que nos devora.

Benjamin propone que esa memoria que proporciona significado y estabilidad a la experiencia hay que concebirla como una memoria colectiva; la memoria es siempre historia, memoria elaborada colectivamente de los procesos vividos también colectivamente. Esta propuesta aparentemente tan contraintuitiva —¿qué hay más íntimo que nuestros propios recuerdos?— no hace sino alargar hacia el campo de la memoria las orientaciones básicas de la sociología del conocimiento marxista. Consecuentemente, presupone que el recuerdo es una forma de construcción colectiva o, dicho de otra manera, que el pasado que la memoria reactualiza es una construcción social. Pero aunque marxista en su inspiración básica, la propuesta se argumenta de tal manera que rompe muchas insuficiencias y rigideces de la estricta ortodoxia marxista.

Los argumentos que Benjamin construye a favor de su hipótesis se pueden resumir en cuatro: el primero se refiere al objeto del recuerdo; el segundo, a la fijación y reconstrucción del pasado; el tercero, a los límites en los que la memoria se desarrolla; el cuarto, a las determinaciones profundas de las identidades sociales. En todos los casos, lo que Benjamin pretende es apartarse del peligro que acecha a toda aproximación estrictamente marxista al tema; me refiero al peligro de caer en una objetivación de la conciencia colectiva que la hiciera aparecer como una macroconciencia externa y constrictiva sobre las conciencias individuales. Para huir de ese peligro, el énfasis de sus argumentos se centra en el carácter social y comunicativo de la construcción del pasado por medio de la memoria.

El primer argumento es el de menor alcance. Propone que, si se analiza cuidadosamente, el contenido del recuerdo resulta ser siempre tripartito: hace referencia a algo ocurrido, a un sujeto que ha vivido y recuerda esa experiencia, y a otro u otros sujetos que forman parte de ella. Esos otros pueden ser copartícipes mediatos o inmediatos del acontecimiento recordado, o simplemente sus testigos presenciales. En cualquier caso, muestran un primer componente social del recuerdo. Su carácter social se puede especificar más: esos otros no son abstractos seres humanos, sino actores sociales (amigos, familiares, profesionales o ese complejo anónimo que llamamos clase social).[40]

En este sentido, no hay recuerdo estricta y aisladamente individual. Benjamin subraya que incluso los recuerdos infantiles, sus propios recuerdos de las situaciones de dificultad o de soledad tienen un carácter social, pues en tales casos se presupone una referencia a algún otro que está ausente o no es visible y que actúa como el objeto de referencia que singulariza la situación y, en definitiva, da vida al recuerdo.

El argumento, pues, presentado en su forma más simple, se limita a llamar la atención sobre una característica de la experiencia que es siempre un mundo habitado por otros y con otros. Recordarlo es también rememorar a esos otros con los que lo compartimos. En este estricto y limitado sentido, es evidente que no hay recuerdo que no sea social.

El segundo argumento trasciende estos estrechos límites. En efecto, no pretende demostrar el carácter social de la memoria fijándose en lo que recordamos, sino en cómo lo recordamos, es decir, analizando de qué modo se fija la experiencia y cómo es posteriormente reconstruida en forma de recuerdo.

Lo que llamamos pasado es inmediatamente algo que ha sido vivido, que ha constituido, en algún momento anterior, objeto de experiencia. Esa experiencia, al igual que la experiencia de lo que es el presente, se ha fijado lingüísticamente; gracias a ello podemos decir lo que nos ha pasado. Pero que esté fijada lingüísticamente implica que resulta de una acción comunicativa en la que el sujeto de la experiencia se pone en contacto con otro sujeto, real o virtual.[41] Si yo siento bienestar, inquietud o sorpresa y lo traduzco en una imagen, un recuerdo concreto o una reflexión contextualizada, según Benjamin, estoy dotando a esas impresiones no solo de nombre, sino también de objetividad. Y, al hacerlo, estoy facilitando la experiencia-reflexión compartida. De este modo, el uso del lenguaje para describir lo que ocurre y sus pretensiones de intersubjetividad (otra forma de objetividad) presuponen una pluralidad de conciencias

que idealmente podrían compartir lo ocurrido con lo pensado. A veces ese presupuesto se convierte en realidad, y la apropiación lingüística del mundo objetivo se desarrolla por medio de actos reales de comunicación. En otros casos, el sujeto con el que se dialoga es simplemente virtual («el cosmos»). En cualquier caso, la fijación de la experiencia se produce socialmente.

Pero esa fijación nunca es definitiva. Cuando esa experiencia vivida deja de ser contemporánea y se almacena en la memoria como objeto susceptible de recuerdo, se convierte en un material abierto a múltiples reconstrucciones.[42] El fundamento que hace esto posible ya se analizó anteriormente: la memoria informa sobre un pasado del presente, es decir, un pasado que cambia y se reescribe en función del presente (de los sucesivos presentes). Esta descripción repetida o reconstrucción se opera socialmente. La razón fundamental radica en que, al no ser la experiencia la de un ser práctica y comunicativamente aislado, sino la de alguien que comparte el mundo con otros, esos otros participan también en la memoria de lo ocurrido. No solo aparecen en sus recuerdos en forma de sujetos socialmente significativos, sino que también recuerdan: han sido copartícipes o testigos. Resulta de ello que mis recuerdos coexisten con los recuerdos de los demás y que esa coexistencia lleva a una tupida interpretación comunicativa de la que resulta un pasado reconstruido que es producto de todos y de ninguno en particular. Esta tesis microsociológica va acompañada de la tesis macrosociológica sobre la comprensión histórica, presentada en su *Eduard Fuchs*: «El materialismo histórico entiende la comprensión histórica como supervivencia de lo comprendido, cuyos pulsos se hacen sentir en el presente» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2: 72).

Así supone Benjamin que las distintas clases sociales y los grupos socioculturales diversos van generando, a lo largo del tiempo, un pasado significativo, siempre abierto a reelaboraciones atentas a las solicitudes del presente. Mis recuerdos infantiles serían incomprensibles sin el grupo familiar en el que estaba integrado, que no solo los puebla, sino que también los ha ido fijando en forma de un conjunto de tradiciones familiares en las que los miembros del grupo participan y que constituye el objeto preferente de sus conversaciones. Poco quedaría de nuestra infancia si nuestros familiares y antepasados, día a día, no hubieran ido fijando esas tradiciones y estas no se hubieran ido fijando en nuestras memorias.

Lo que, en definitiva, propone Benjamin con este segundo argumento es que la experiencia actual o pasada no es algo que esté ahí, preparado para ser percibido o recordado, sino el producto de una práctica comunicativa de la que surge un mundo objetivo. Todo lo que nos ocurre y todo lo que recordamos lo fijamos y reconstruimos socialmente. La memoria individual no es sino la participación en las múltiples memorias colectivas que, a lo largo de nuestra existencia, nos rodean. A su vez, esas memorias no son sino memorias de memorias relacionadas comunicativamente.

El tercer argumento de Benjamin se centra en el análisis de los contextos sociales e históricos de la memoria. Su propuesta es que la reconstrucción del pasado se realiza en contextos sociales e históricos concretos. Los recuerdos aparecen siempre

contextualizados.[43] No se refieren tan solo a algo que resulta patente como experiencia pasada, sino que también se ubican en coordenadas espaciotemporales más o menos estrictas. Son así recuerdos de juventud, de Berlín o de un viaje a Nápoles, Moscú o París, de algo que ha ocurrido en un lugar y un tiempo. Pero a veces esos dos elementos aparecen disociados. Tal es el caso de la experiencia del *déjà vu*: veo a alguien y me resulta conocido, pero no sé ni quién es, ni cuándo lo he conocido, ni dónde lo he tratado. Su imagen tiene las marcas reconocibles de lo pasado, pero no logro dar con los referentes precisos donde ubicarla.

¿Significa esto que existen dos tipos de recuerdos, uno carente de contexto y otro dotado de ellos? Esta es la hipótesis que Benjamin rechaza. Desde su punto de vista, se trata de dos aspectos analíticamente diferenciables, o de dos momentos sucesivos del recuerdo, pero no de dos tipos de recuerdos diferentes. Las razones son múltiples. La primera de ellas es que una memoria que careciera de referencias carecería de fronteras ciertas con la fantasía, y Benjamin siempre tiene la cautela de hablar de «sueños» cuando no puede contextualizar el recuerdo;[44] nunca se podría saber si estamos ante un recuerdo o ante algo que simplemente imaginamos. Además, la impresión del *déjà vu* consiste justamente en una inquietud ante la insuficiencia de reconocer algo como pasado, inquietud que nos arrastra a seguir indagando para completar la imagen con los referentes precisos del recuerdo. Si lo conseguimos, es porque esos referentes estaban ya presentes en la impresión inicial —¿de dónde vendrían si no?

Si no lo conseguimos, pero seguimos creyendo que no se trata de una interferencia de la imaginación, es porque de alguna manera intuimos la presencia de esos referentes, aunque seamos provisionalmente incapaces de reconocerlos y aislarlos. Por otra parte, sugiere Benjamin, en la experiencia real las relaciones entre los recuerdos y su contexto social e histórico son muy cambiantes. A veces creemos recordar, pero no sabemos dónde ubicar lo recordado. Otras veces tenemos la sensación de estar instalados en cierta zona del pasado sin saber qué recordamos exactamente.

La indagación de la memoria puede, pues, comenzar tirando de cualquiera de estos dos hilos, pero no acaba ni consigue construir el recuerdo propiamente dicho hasta que no los une. En eso, en última instancia, consiste la indagación proustiana como ejemplo de reconstrucción del pasado: el sabor de la magdalena acaba llevando a la infancia, pero la irrupción de la infancia acaba por identificarse con el sabor de la magdalena.

Sin embargo, la razón más decisiva a favor de la relación intensa entre recuerdo y referentes radica en mostrar que, a falta de ella, los recuerdos se volatilizarían y la memoria no podría operar. En este sentido, Benjamin avanza tesis esenciales de la psicología cognitiva. Los referentes significativos proporcionan estabilidad y persistencia. Antes de explicar cómo lo consiguen, precisemos cuáles son esos referentes y cómo los concibe Benjamin.

Los referentes mínimos se estructuran en el espacio y el tiempo. Sobre ellos sostiene que ni están separados, ni son únicos, ni son homogéneos. No están separados porque la experiencia nos pone siempre en contacto con un complejo espaciotemporal (un espacio-tiempo) en el que las determinaciones espaciales y temporales aparecen como fusionadas.

De ahí que, en la memoria, evocar un tiempo se convierta en evocar un espacio o viceversa. No son únicos, porque también en la experiencia se nos muestran múltiples espacios-tiempos tanto en el orden de la sucesión (los de la infancia y la juventud, por ejemplo) como en el de la simultaneidad (los del hogar y el trabajo, por ejemplo). No son homogéneos porque ambos están diferenciados interiormente en regiones inconmensurables: el espacio donde las cosas se configuran y relacionan de forma específica; el tiempo en épocas o períodos que definen tipos de acontecimientos posibles. En definitiva, el espacio y el tiempo de que habla Benjamin son los de la experiencia o, dicho de otra manera, se diferencian tajantemente del espacio y el tiempo matemáticos que clásicamente ha supuesto la ciencia.

Así concebidos, los distintos espacios-tiempos son los grandes preservadores o estabilizadores de la memoria. Cuando, al evocar algo, lo sitúo en un específico espacio-tiempo se consigue una referencia que permanece por encima de los acontecimientos. Cuando se trata de un tiempo concebido como tiempo de la experiencia, entonces sus distintos intervalos están tipificados como soporte estable de clases de acontecimientos: solo ciertos acontecimientos son posibles en el tiempo de vacaciones, del colegio o del trabajo. Si careciéramos de estos marcos que proporcionan estabilidad, si prescindiéramos de estos órdenes estructurados en los que ubicar los acontecimientos, la experiencia sería un flujo singular e irrepetible que haría muy difícil, cuando no imposible, el trabajo reconstructivo de la memoria. La crítica de Benjamin a la memoria pura se centra justamente en esta dificultad.

Pero además, tiempo y espacio son construcciones sociales. Benjamin hace suya y profundiza esta hipótesis crucial del materialismo histórico, desarrollada en paralelo, aunque de forma diferente, a los trabajos de G.H. Mead (1929/2008) o Émile Durkheim y sus seguidores (Mauss, Halbwachs).[45]

Para Olick y Robbins (1998), a finales del siglo xix y principios del siglo xx se produce un intenso interés por la memoria, pero en dos direcciones, mientras que Freud o Bergson veían en la memoria un material para analizar la experiencia y otros fenómenos vinculados; la tradición sociológica representada por G. H. Mead o Durkheim entendían la memoria colectiva como un factor social que aporta identidad a los individuos y a los grupos. Benjamin se posiciona en un terreno que es común a ambas tradiciones, de acuerdo con los planteamientos de la Escuela de Frankfurt. La posición de Benjamin construye sus tesis desde la perspectiva de la experiencia significativa, contextualizada.

El espacio real, en Benjamin concretado en el espacio urbano, es una construcción social en un doble sentido. Lo es, en un sentido más inmediato y trivial, porque es el resultado de la acción práctica de los hombres, hasta tal punto que en el siglo xx Benjamin observa cómo resulta muy difícil, cuando no imposible, trazar una frontera entre espacio humanamente construido y espacio natural. Como decía Marx, no podemos hablar de una naturaleza inalterada salvo en casos excepcionales. Pero el espacio es social en un sentido más profundo y decisivo. Lo es porque no se limita a ser un mudo orden de relación entre cosas, sino que se manifiestan como un denso bosque de símbolos sociales. Los objetos, las cosas también hablan: las calles de París o Berlín

son un denso discurso simbólico que resume el cosmos social burgués, se resumen rasgos cruciales de las relaciones sociales en los modernos medios urbanos. Por ejemplo, señala con aprobación cómo en una obra de Brecht «la ciudad se presenta en este libro como escenario de la lucha por la vida y, en tanto que tal, como escenario de la lucha de clases» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2: 164).

La casa, la calle, la plaza no son el contexto externo de los acontecimientos de la infancia, sino algo así como la infancia vivida en un espacio y la consecuente situación en el territorio, también en los espacios privados, de los grupos con los que se relacionaba y construía un mundo significativo. Evocar ese espacio es tanto como evocar esa época y ese mundo social. Un ejemplo paradigmático es el de los recuerdos de infancia, claramente situados en los espacios de la vida infantil.[46] O su afán coleccionista.

En Benjamin y en referencia a la memoria, encontramos de forma paralela el compromiso filosófico y la acción vital, ya que en este caso, memoria, tiempo, historia… hilvanan y aúnan reflexión con acción. En su afán coleccionista, que nuestro autor mantuvo a lo largo del tiempo, el pensamiento se objetualiza de tal manera que incluso nos permite visualizar una genealogía de su propio coleccionismo, que en su caso se centró en la acumulación de libros y juguetes infantiles. El objeto coleccionista, que es presente, también proviene de otros tiempos; por tanto, es memoria de la historia, ya que en él su pasado se actualiza al mismo tiempo que, paradójicamente, se proyecta al futuro. Todo ello en un momento histórico y social en concreto —todo objeto tiene un origen—, que bajo coyunturas determinadas por los acontecimientos vitales y sociales transformarán su sentido.

En Benjamin, su coleccionismo no es solo fruto de lo que nos podría enseñar un somero análisis freudiano —compensación de la «pérdida» del hijo, Stefan Rafael, tras el traumático divorcio de su esposa Dora—, sino que se evidencia como una continuidad entre pensamiento y vida, reflexión y circunstancia. Y memoria, ya que, como ocurre tantas veces en sus escritos, su biografía evidencia sus reflexiones, en el sentido de que la reflexión surge de su propia experiencia.[47] En el caso de sus colecciones, algo de ello podemos dilucidar —tal como vimos— cuando escribe: «El meollo de la colección es el fruto de mis sistemáticas incursiones durante largo tiempo en la biblioteca de mi madre, en la biblioteca de la primera infancia» (W. Benjamin, 1989: 22).

En otro lugar, y ya en 1931, nos daba una nueva versión del origen de su colección, si bien su madre seguía estando presente en la génesis de la misma: «dos álbumes de cromos que mi madre pegó de niña y que yo heredé son la semilla de una colección posterior de libros infantiles que hoy sigue creciendo sin parar» (W. Benjamin, 1993: 142).[48] No nos extrañe entonces que Benjamin escribiese cosas tales como «la herencia es la mejor manera de conformar una colección», o que «el aspecto más noble y elevado del coleccionista es poderse transmitir». Nos encontramos de nuevo con aspectos propios de las tesis de su filosofía de la historia: la importancia del pasado, que es el presente, el cual a su vez es el inicio del futuro, de la proyección en el tiempo. Todo sin traicionar la conciencia marxista, en el sentido de que es el hombre el motor de la historia y quien le aporta sentido: «Para el auténtico coleccionista la propiedad es la más honda relación que

puede establecerse con las cosas… porque es él quien habita en ellas» (W. Benjamin, 1989: 23 y ss.).

Efectivamente, Benjamin llegó a teorizar sobre el coleccionismo implicándose él mismo como sujeto de sus propios análisis; el coleccionista tiene algo de anarquista, de tal manera que puede convertirse en una pasión que, además de caótica, puede adentrarse por los terrenos de la destrucción, pues en el fondo, lo que se busca es combinar una fidelidad al objeto elegido, para él, único, algo que debe protegerse, al mismo tiempo que supone una protesta subversiva contra lo típico, contra lo que nos viene dado y obligado, lo clasificable. Por lo que desde tal perspectiva de normalidad, el coleccionista muestra aspectos realmente anormales. En una ocasión escribió al respecto: «Una especie de desorden productivo es el canon de la memoria involuntaria y también del coleccionista […]. La memoria voluntaria, por el contrario, es un registro que dota al objeto de un número de orden bajo el que este desaparece» (Benjamin, 2005: 229).

Aunque sea menos evidente, lo mismo ocurre con el tiempo. Si tenemos la sensación de vivir tiempos distintos, con ritmos propios, con diferentes principios de integración de pasado, presente y futuro, con calendarios también diferentes es porque nos integramos en diferentes grupos sociales. La interacción práctico-comunicativa de cada uno de esos grupos define esa temporalidad en la que nos integramos. Incluso nuestras más elementales nociones temporales, subraya Benjamin, resultan de una construcción social. Tal como se entiende en la noción de simultaneidad, decir que algo me es simultáneo es presuponer un tiempo objetivo que comparto con otros; solo si parto del nosotros puedo concebir la simultaneidad con sus características propiedades formales (reflexividad, simetría y transitividad). Una duración concebida como experiencia interior de ser humano encerrado en sí mismo no podría lograr la experiencia de un tiempo objetivo, por lo que viviría radicalmente desorientada.

También su afán coleccionista nos introduce en la cuestión temporal. El coleccionista viene a ser el creador de un mundo personal y mágico en donde cada uno de sus tesoros se conforma como un saber salvado del olvido; de esta forma, la colección se convierte en una enciclopedia única, incluso crea un nuevo orden en el que se valora el destino que ha sufrido cada uno de los objetos que se poseen, de dónde vienen, cuándo se crearon, quiénes fueron sus dueños… En la colección se abre un mundo nuevo, porque antes estaba olvidado, y porque para el «coleccionista el mundo está presente en cada una de sus piezas. Incluso llega a afirmar que los coleccionistas son fisonomistas del mundo de los objetos» (W. Benjamin, 1989: 122 y 123), o como también dijera, la vida del coleccionista evoluciona en tensión dialéctica entre los polos del desorden y el orden. El futuro siempre se inicia en el presente, lo que también encontramos expresado cuando desde su propia reflexión analiza su relación con los objetos. Por tanto, cambiar el presente (el proyecto revolucionario) es asegurar el futuro.

Y es que también incluye lo que podríamos llamar una teoría marxista del coleccionismo a todas luces interesante. Sin duda alguna, parte de que el coleccionismo está ligado a «una enigmática relación con la propiedad», al mismo tiempo que la vida del coleccionista evoluciona en tensión dialéctica entre los polos del orden y del desorden

(W. Benjamin, 1993: 24),[49] para llegar a afirmar que el coleccionismo puede considerarse un fenómeno materialista o de materialización del arte, y llegar a ser un arte de masas. Benjamin parte de la consideración de que el coleccionista, en el fondo, devuelve, da vida a objetos que la sociedad había abandonado en manos del mercado y este a su vez los había marginado de sus circuitos, desechando además a sus productores al ver que lo que se consideraba mercancía había perdido ya todo tipo de valor y, por tanto, de interés en los circuitos comerciales impuestos por la burguesía. En definitiva, el coleccionista salva del olvido tesoros rechazados por la historia oficial, que es la que escribe la clase dominante.

Por tanto, la recuperación de los objetos por parte del coleccionista es un acto de destrucción de la línea histórica marcada por la burguesía. Además, la recuperación vendría a ser un acto subversivo en contra del arte de masas y de la cosificación que la burguesía hace del arte, al convertirlo en materia de consumo. En este sentido, el objeto que en un momento dado fue fruto de la reproductibilidad técnica de la obra de arte, al perder valor por su multiplicidad y por el desinterés del mercado, llega a una nueva vida de manos del coleccionista como objetos ahora incontaminados por la producción en serie.[50] El objeto coleccionable es siempre marginal al proceso productivo actual; por tanto, es un objeto salvado, a través del tiempo, de la cosificación que siempre ejerce la burguesía cuando somete el objeto, o la realidad, a sus intereses económicos.

Así pues, resumiendo este tercer argumento en favor de la memoria social, la memoria no es nada al margen de los contextos históricos y sociales que le proporcionan un complejo espaciotemporal que se construye socialmente; así, al recordar por medio de los referentes espaciotemporales, se nos presentan también los grupos sociales que los constituyeron.

El cuarto argumento de Benjamin analiza ciertas determinaciones profundas de las identidades sociales. Con él se muestra la otra cara de la moneda de los argumentos anteriormente analizados: si hasta ahora proponían que el grupo es presupuesto o condición de la memoria, este propone que la memoria es presupuesto o condición del grupo. De ahí que la argumentación completa se cierre: no hay recuerdo sin vida social, pero tampoco hay vida social sin recuerdo.

Inicialmente Benjamin se limita a especificar ciertos aspectos de las representaciones colectivas. Suponiendo, como materialista histórico, que lo que hace y define a un grupo es el conjunto de sus posiciones y prácticas sociales, así como sus necesidades, muestra que estas (posiciones, prácticas y necesidades), analizadas en profundidad, no son sino las tradiciones en las que se construye su experiencia pasada. Consecuentemente, esa memoria que retiene sus tradiciones se erige en columna vertebral de la vida social: esta consiste en participar en una memoria social.

Pero su análisis va más allá. La identidad social no se puede sustentar tan solo sobre un fondo tradicional de posiciones, prácticas y necesidades compartidas, sino que ha de arraigarse en algo más primario y profundo. Ese algo es la conciencia que tienen sus miembros de compartir un pasado. Saben que lo que les ha ido ocurriendo les ha sucedido juntos y que constituye su propia historia del mundo —esa que se puede contar

predicándola de un «nosotros»—. Pero además saben que en ese pasado compartido, en ese conjunto de acontecimientos comunes, se muestra algo que persiste en el tiempo y se define a lo largo de él. Se muestra algo que persiste por la evidente razón de que las sucesivas cosas que les han ido ocurriendo se refieren a ellos, al grupo, lo que lo presupone como algo ya constituido y persistente. El grupo accede así a una identidad que supera los estrechos márgenes del presente y vence la entropía del tiempo. Pero a la vez esos sucesivos acontecimientos muestran lo que el grupo es, es decir, lo definen y tipifican tanto a él como a los miembros que lo forman. El grupo es, pues, lo que le ha ocurrido; en esos acontecimientos se contienen las claves por las que se autocomprende y es comprendido por los demás; su «historia» muestra su identidad y es a la vez su identidad.

Lo mismo sucede con el coleccionismo, ya que estamos ante un claro ejemplo de aplicación de la historiografía marxista que nos propicia como conclusión la alteridad del objeto. Con ello, el coleccionista logra restituir a la vida los objetos inertes pero auténticos, y que un día fueron populares; la colección, pues, como una entrega al pueblo de su propio arte, salvado de esta forma en la continuidad historicocultural. Como escribió W. Benjamin, con el coleccionismo «las cosas son liberadas de la esclavitud de ser inútiles» (1972: 148), por lo tanto, lo que era considerado anacrónico se reconvierte en auténtico, pues ha sido marginado de los grandes acontecimientos validados por la burguesía.

Aquí, Benjamin también es deudor del pensamiento judío. La fuerte noción de la tradición compartida se muestra a lo largo de sus escritos en ocasiones tratada de forma directa, otras veces implícita en sus argumentos. En su coleccionismo, Benjamin aporta un cierto sentido de salvación y de donación de nueva vida a los objetos[51] por lo que se aproxima también a lo mesiánico, otra de las claves más relevantes de su pensamiento. El mismo sentido podría darse a su colección de juguetes que compraba compulsivamente aunque nunca escribió sobre ella; el juguete era un objeto de una clase no consumista —de nuevo la infancia—, que, sin embargo, era al mismo tiempo la proyección del futuro, acaso la única esperanza —mesianismo— de los tiempos convulsos que le tocó vivir.

Como disponer de un pasado en común es precondición de toda identidad social, la memoria, que habla de él y lo reconstruye, queda afirmada como su soporte fundamental. No se trata de un instrumento que se pueda utilizar más o menos, sino de aquello que lo constituye y reproduce. Si al principio vimos que Benjamin proponía que ser es recordar, ahora asistimos a la generalización de esa propuesta: también la vida social se sustenta en el recuerdo, en la acción de la memoria.

¿Qué actualidad tienen las propuestas de Benjamin sobre la memoria? ¿Seguimos siendo en tanto que recordamos? Y sobre todo, ¿seguimos integrándonos en grupos cuya identidad la brinda la memoria? Vamos a intentar contestar a partir del mismo Benjamin, concretamente a partir de sus análisis sobre las relaciones entre memoria colectiva e historia.

Uno de los rasgos más originales de Benjamin es su resistencia a utilizar esa metáfora tan manida según la cual la historia se reduce a un tipo de memoria colectiva. Argumenta

esa resistencia mostrando cómo entre ambas son más vivas las diferencias que las similitudes. La historia habla del pasado de las sociedades humanas, pero Benjamin destaca que ese pasado difiere del de la memoria, tanto en su contenido como en su manera de reconstruirlo y hacerlo significativo. En efecto, el pasado histórico es un pasado que pudiéramos llamar muerto por contraste con el pasado experimentado de la memoria: el primero habla de dinámicas y estructuras abstractas (la economía, los procesos demográficos, etc.), así como de seres humanos que nunca pudimos conocer; mientras el segundo habla de nuestra experiencia, de lo que nos ha ocurrido a nosotros o a nuestros antepasados concretos. Por otro lado, el pasado histórico subraya las diferencias entre pasado y presente, mientras que el pasado de la memoria se construye sobre la continuidad entre el entonces y el ahora.[52] Además, el pasado histórico es supuestamente único —hay una historia de la Revolución francesa—, mientras que el de la memoria es plural, pues se diversifica en tantos pasados como grupos existan. Por último, el pasado histórico ordena los acontecimientos en un tiempo abstracto y universal (la cronología), mientras que el de la memoria parte del tiempo real de la experiencia y, por tanto, de un tiempo cualitativo.

Todas estas diferencias muestran que la historia no es el equivalente directo de la memoria colectiva, sino un discurso alternativo de reconstrucción del pasado que puede o no usar la memoria. Se podría concluir sosteniendo que la memoria colectiva desaparece allí donde el pasado pierde la conexión con una tradición, con un continuo de experiencias apropiadas en la identidad social.

Las tesis de Benjamin son, en su conjunto, muy pertinentes. Pero se pueden plantear algunos interrogantes sobre los límites modernos de la memoria colectiva. Vivimos en un mundo que tiende, de manera incontenible, a prescindir de la tradición compartida, de las identidades sociales a favor de una concepción del pasado supuestamente objetiva y científica. Pero la ciencia de la historia opera paradójicamente sobre el recuerdo y el pasado documentado o no. Por un lado, es el intento de asegurar recuerdo y pasado sustrayéndolos a las reelaboraciones particularistas de la memoria y convirtiéndolos en materiales significativos socialmente. Pero, por otro, ese proceso supone que el pasado está ya muerto y olvidado y que, gracias a ello, se puede entender del mismo modo que la estructura del átomo, es decir, dictándolo objetivamente. La historia, según Benjamin, no puede prescindir de la historia oral, aunque el reto de quienes trabajan sobre estos materiales es la significación y credibilidad de los mismos.

Si el historiador antiguo (por ejemplo, Tucídides) relataba hechos que acababan de ocurrir para que no fueran olvidados, porque suponía que tenían una importancia que trascendía el tiempo en que habían ocurrido, si aceptamos el planteamiento de Benjamin, el narrador (novelista o autor de teatro) construye su obra sobre el pasado significativo (olvidado o no) y el historiador investiga hechos para que no sean olvidados, la labor de ambos encuentra motivos fundamentales en rescatar del olvido, en llamar la atención a la memoria, pero no solo a la personal. Si el pasado convertido en narración o en historia es algo significativo y se ha olvidado, entonces se pierde algo con lo que se debería contar para vivir y orientarse en el mundo o, dicho de otro modo, algo pragmáticamente

necesario.[53] En esto consiste la paradoja de la historia del pasado y del recuerdo históricos: están vinculados, pero no se construyen de la misma forma. Disponemos de memorias banales disponibles en los blogs y los diversos soportes digitales e impresos, pero esas memorias dispersas no nos hacen conocer mejor nuestro presente-pasado.

¿Hay realmente espacio para una memoria benjaminiana en las sociedades de la información, una historia de lo significativo construido desde el recuerdo contextualizado? La pregunta es lo suficientemente amplia como para que cualquier contestación sea solo parcial y tentativa. Pero se puede intentar responderla siguiendo las orientaciones sobre los mecanismos de la memoria que Benjamin proponía.

Si, para operar, la memoria precisa de referencias estables y esas referencias las proporciona un espacio-tiempo socialmente construido, entonces podemos sospechar que en el presente la memoria encuentra tremendas dificultades. La creciente abstracción del espacio (gana terreno un llamado «espacio virtual» en el que se pasa cada vez más tiempo), su inestabilidad, la creciente movilidad espacial de nuestra existencia, la desestructuración del tiempo que comporta el acceso constante a información de momentos diversos en internet, las dificultades para estabilizar las relaciones y controlar los procesos sociales, la dispersión y fragmentación de los referentes compartidos, todo esto lleva a que los referentes sean muy endebles y a que vivir en sociedad no implique claramente compartir y recordar juntos. Por otro lado, si, como sugiere Habermas, el mundo de la vida generado comunicativamente tiende a estrecharse, si la burocratización y monetarización de las relaciones sociales tienden a hacer marginal la interacción comunicativa, se comprende que las condiciones para la emergencia de memorias plurales colectivas se hagan cada vez más difíciles.

La memoria, necesariamente social para Benjamin, encuentra en la actualidad tremendas dificultades. Sus tesis se estructuran en una teoría elaborada en los momentos finales de un mundo que encuentra sus referentes por medio de la memoria, en la tradición y la identidad compartida, y justo cuando surgía otro mundo que tiende hacia el olvido de la memoria.

Bibliografía citada

Benjamin, W. (1972). *Angelus Novus*. Madrid: Edhasa.

— (1989). *Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— (1993). «Desembalando mi biblioteca». *Revista de Occidente*, 141.

— (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.

— (2006). «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en *Obras*, libro I, vol. 1). Abada: Madrid.

— (2008). *Escritos*. Imago Buenos Aires: Mundi.

— (2009). *Obras* (libro II, vol. 2). Madrid: Abada.

— (2010). *Obras* (libro IV, vol. 1). Madrid: Abada.

— (2010 b). *Obras* (libro IV, vol. 2). Madrid: Abada.

Bergson, H. (1939/2006). *Materia y memoria. Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu*. Madrid: Cactus.

Carretero, M. (1997). «El poder de las metáforas», en *Introducción a la psicología cognitiva* (pp. 123-174). Buenos Aires: Aique.

Halbwachs, M. (1925/2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

— (1950/1999). *La mémoire collective*. Documento digital en la colección: «Les classiques des sciences sociales». Web: <http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html> (febrero, 2011). Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de la Université du Québec.
Mead, G. H. (1929/2008). *La filosofía del presente*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Olick, J. K.; Robbins, J. (1998). «Social Memory Studies». *Annual Review of Sociology*, 24: 105-140.
Vernant, J. P. (1993). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.

35. El Señor, en la teología judía, sabe lo que ha pasado, lo que pasa y lo que pasará.

36. Por ejemplo: «Nunca olvides lo que es más importante» (Benjamin, 2010a, libro. IV, vol. 1, pp. 357-358).

37. Benjamin, de manera fragmentaria y dispersa, también mira a Grecia: «Mnemósine, la que recuerda, era en Grecia la musa de lo épico, y dicho nombre devuelve al observador a una encrucijada de la historia» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2, p. 56).

38. Benjamin (2009, libro I, vol. 2, p. 236) habla de los «lentes cambiantes» con los que se interpreta el pasado.

39. Por ejemplo, en sus análisis de la obras de Kafka, Benjamin (2009, libro I, vol. 2, p. 292) plantea la necesidad de las interpretaciones que tienen que buscar el sentido del pasado en el futuro.

40. En su comentario a Fuchs y otros escritos de la tradición del materialismo histórico, por ejemplo, no deja de hablar de la «burguesía» y el «proletariado».

41. Benjamin recuerda que solo se puede comunicar en comunidad (Benjamin, 2010a, libro IV, vol. 1, p. 87), una constatación ya fijada en *La política* de Aristóteles.

42. En este sentido, sus cartas comentadas (Alemanes, 1931-1932; Benjamin, 2010a, libro IV, vol. 1, pp. 91 y ss.) representan un ejercicio de reconstrucción del pasado, desde la recepción del siglo xix alemán, del recuerdo transmitido por la tradición intelectual. Se trata de reconstruir la subjetividad de los autores (Lichtenberg, Pestalozzi, Hölderlin y otros) en el contexto intelectual presente.

43. En su conferencia sobre Johann Peter Hebel.3 (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2, pp. 247-252) explica cómo cuando pensamos en un suceso que ha ocurrido y que leemos en el periódico, no podemos dejar de pensar en nuestros recuerdos, en nuestros referentes: «lo que así han elaborado viene a ser una especie de fotomontaje, al introducir sin darse cuenta en el escenario de los hechos […] elementos de un escenario familiar» (247).

44. Por ejemplo, «Dos sueños» (Benjamin, 2010a, libro IV, vol. 1, p. 301).

45. Halbwachs tiene una importante serie de trabajos sobre la memoria colectiva concretada en dos monografías imprescindibles (1925/2004 y 1950/1999).

46. *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos* (Benjamin, 2010a, libro IV, vol. 1, pp. 177-247).

47. Tal como vimos al plantear su biografía, parece ser que el afán coleccionista de W. Benjamin se inicia en 1918, cuando su esposa Dora le regaló una pequeña biblioteca de libros infantiles, lo que, por otra parte, coincide con el año del nacimiento de su único hijo. Sin embargo, no podemos olvidar la tradición familiar en la que creció Benjamin, ya que además de que su padre fuese coleccionista y vendedor de arte, también cabe destacar que su madre, Johanna Schönflers, ya tenía una pequeña biblioteca de libros infantiles.

48. Esta biblioteca pasaría a engrosar la suya propia a la muerte de su madre. Además, y por si todos estos antecedentes fuesen pocos, cabe decir que su esposa, Dora Kellner, era hija de una traductora de cuentos y de libros para niños, por lo que también estaba sensibilizada por tal cuestión. Por otra parte, era normal que el matrimonio se regalase libros ilustrados infantiles. Tampoco hay que olvidar que, en un momento dado —tal como vimos—, el propio Benjamin pensó en ganarse la vida negociando con libros antiguos, tal como haría en Londres su propio hijo, que tenía un negocio de reliquias bibliográficas. Al morir nuestro autor, la colección pasó a manos de su viuda, que se la llevó al sur de Francia, para luego, a inicios de los años cuarenta, trasladarla a Londres. Dora falleció en 1964 y la colección fue heredada por el hijo de ambos. Fallecido este en 1972, fue custodiada por su viuda, Janet Benjamin. Sabemos por su íntimo amigo G. Scholem que esta colección comprendía fundamentalmente libros de los siglos xviii y xix, fruto de la auténtica pasión de anticuario que sentía por los libros W. Benjamin (1989: 21). También cabe decir que además de libros para niños, Benjamin coleccionaba libros escritos por psicópatas. En este sentido es interesante ver su trabajo titulado «Libros de enfermos mentales de mi colección», en las páginas 16 a 20 de *Obras*, libro IV, vol. 2 (Benjamin, W. 2010b).

49. No obstante, su teoría marxista del coleccionista la desarrolla en «Eduard Fuchs, coleccionista e historiador», un escrito de 1937, ya citado.

50. El tema de la reproducción técnica del arte preocupaba especialmente a nuestro autor, de tal manera que en 1936, estando en París, inició un ensayo sobre tal cuestión; véase en castellano: Benjamin, W. (2006), *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.* Se trata de un trabajo escrito en un estilo de análisis sociopolítico sobre la reproducción de la obra de arte, centrado en la fotografía y el cine, por su acceso para las masas. Benjamin ofrece un brillante análisis del cambio de la calidad estética de la obra de arte. Una vez que se ha hecho reproducible de forma masiva, el aura de autenticidad de la obra se pierde, transformándose también la percepción sensorial de la misma. Todo ello ocurre de forma correlativa al desarrollo de nuevas formas de vida en la sociedad contemporánea.

51. Obviamente, el libro infantil es considerado por Benjamin como un objeto marginal; por tanto, entra perfectamente en la disquisición efectuada, máxime cuando también considera marginal a la propia infancia, pues, en el seno de la sociedad burguesa, los niños están marginados porque son irrelevantes para el sistema productivo. Walter Benjamin no haría hoy en día una afirmación como esta, ya que la infancia es objeto desde hace años de una agresiva campaña consumista no solo centrada en los aspectos escolares, sino en alimentación, ocio, juguetes, ropa y todo tipo de complementos.

52. Vinculamos nuestra memoria a la historia cuando no podemos «proporcionar esta evidencia del "aquí y ahora" a un suceso cualquiera, sino a acontecimientos importantes. Tanto más, si este "ahora" fuera históricamente significativo y si este "aquí" fuera a su vez floreciente y pleno» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2, p. 247).

53. Benjamin dice que Sancho Panza es «el hombre que está en lo correcto», porque «pudo llevar una vida tranquila en la que no necesitaba olvidar nada» (Benjamin, 2009, libro I, vol. 2, p. 296).

Capítulo 5

Juventud, pedagogía e idealismo

En pocas ocasiones puede encontrarse una obra como la de Walter Benjamin (Berlín, 1892-Port Bou, 1940), que sirva tan claramente para especificar cómo se constituye el pensamiento de un autor, en este caso desde la dialéctica hegeliana a la marxista, de tal manera que a pesar de tal radical cambio en la metodología de análisis de la realidad siempre se descubre un paralelismo sorprendente entre obra y vida, y no solo en sus escritos de juventud, sino también a lo largo de toda su prolífica obra. Sin embargo, independientemente de otras características de sus escritos (tales como su extensión, su atomismo, su variedad temática, su complejidad, a veces su simbolismo y también, por qué no decirlo, su esnobismo a la hora de redactar, entre otros aspectos) ha hecho que la obra de este autor se haya resistido a un análisis si no coherente, sí al menos unitario y holístico. Sin duda, más que global, la bibliografía sobre Walter Benjamin ha sido fundamentalmente de carácter temático y específico.

Quizás por ello la literatura que ha generado no ha considerado con la atención debida unos escasos artículos de juventud que, si bien pueden tacharse de marginales en relación con sus innumerables escritos, se leen atentamente, nos pueden aportar claves interesantes para intuir su futura trayectoria y para, por supuesto, evidenciar la convergencia que se da entre su biografía real y sus escritos. También puede suceder que la falta de atención que han merecido estos escritos se deba al hecho de tratar cuestiones pedagógicas, lo que, asimismo, nos puede llevar a considerar el porqué de tal olvido, a saber, sus estudiosos han obviado estas aportaciones por considerarlas como mínimo secundarias y acaso propias de un «pensamiento débil», en comparación con sus aportaciones sociofilosóficas; en cambio, los pedagogos han obviado al autor, simplemente por no considerarlo.

Sin embargo, Walter Benjamin, a lo largo de su obra, manifiesta en más de una ocasión interés por la cuestión educativa, al menos por una razón, y es porque sus etapas educativas lo marcaron de forma muy significativa en su devenir vital, de tal manera que pedagogía y vida se evidencian en él de forma insoslayable (Stewart, 2010). Su interés por la infancia (Benjamin, 1987), la recreación que de ella hace en alguna de sus obras,[54] su colección de juguetes y libros infantiles,[55] sus emisiones radiofónicas dedicadas a los niños,[56] entre otras actividades y escritos, nos muestran un sustrato pedagógico que, a pesar de que siga siendo minoritario, no por ello deja de ser menos interesante, máxime

cuando reflejan acertadamente muchos aspectos decisivos de su biografía y de su bibliografía.

Puede decirse que W. Benjamin inicia su aventura publicista a través de sus artículos pedagógicos;[57] se trata de 16 trabajos de longitud muy variable y que fue sacando a la luz, muchos bajo seudónimos, entre 1911 y 1915 en diversas revistas y otras publicaciones, es decir, entre sus 19 y 23 años. Sin duda —y como veremos—, se puede decir que casi todos ellos tienen origen en su propia biografía como colegial, tanto en sus años de enseñanza secundaria como universitaria.[58] Ahora bien, tal afirmación no significa que sean fiel reflejo de su vida escolar, como pudiera ser, por ejemplo, un diario, o notas sobre sus recuerdos de aquella época; al contrario, se trata de trabajos de alto contenido cultural e ideológico en los que el joven W. Benjamin evidencia un gran bagaje intelectual, pero que vienen incisivamente marcados por su experiencia como alumno durante dos cursos (entre 1905 y 1907) en un colegio de Haubinda, en Turingia; o sea, cuando el alumno W. Benjamin contaba entre 15 y 17 años de edad.

En ellos se muestran ya ciertas contradicciones que, si bien intentó a lo largo de su vida si no compatibilizar al menos superar, permanecieron de forma constante a lo largo de su existencia; marxista a partir de su relación con Asja Lacis, que lo llevó hasta Moscú, e individualista consumado, jamás integrado en grupo alguno, a pesar de su relación con la Escuela de Frankfurt; interesado por la historia y por su cotidianeidad, idealista y materialista en según qué momentos de su vida; estudioso del romanticismo, pero también de Baudelaire y Kafka; crítico del sionismo político y defensor del sionismo cultural; denunciador de la técnica y apasionado de la fotografía y otros medios; solitario casi siempre, pero a la vez enamoradizo consumado y deseoso de compañía, etc. Podríamos extendernos en sus dicotomías, y sobre todo en sus transiciones, que de hecho ocuparon toda su vida y que, como hemos mencionado, se evidencian de alguna forma a lo largo de su obra. Acaso cabría afirmar que la discontinuidad no solo es una nota característica de las temáticas que trató siempre, sino también de su reflexión.

Por ello, es necesario clarificar una cuestión como mínimo curiosa; de entrada cabe decir que Walter Benjamin, como pensador judío que es y siempre consciente de ello, rompe la línea mesiánica de búsqueda de nuevos sistemas abarcadores capaces de transformar la realidad y que den respuesta a todo. De hecho, el pensamiento judío se concretiza en aportes de totalidad, que se encuentran tanto en C. Marx, como en A. Einsten, en S. Freud o, más recientemente, en H. Marcuse (1969) y otros muchos intelectuales de su condición. Sin embargo, a pesar de que Benjamin sea por excelencia un escritor con escasa coherencia temática, en el sentido de que no realizó una obra unitaria, demuestra tal cúmulo de intereses, trata de tantas cuestiones dispares que sin duda estamos también ante un autor abarcador que, a base de puntos y apartes, como muchas de sus obras compuestas a base de cortos párrafos[59] o de muy pocas páginas, refiere, de alguna forma, la cultura europea desde la época barroca hasta su tiempo.

Ante estas características tan definidas de sus obras no quiera el lector encontrar en Benjamin una teoría educativa en el sentido de definición personal de lo que es y considera que debe ser la educación; no, no es ese su objetivo que, a buen seguro,

estaría muy lejos de sus pretensiones. Los escritos a los que nos referimos son, en todo caso, algunas consideraciones pedagógicas fruto de realidades concretas que como máximo llegan a plantear el papel que un tipo de educación determinado —ya lo veremos — podía tener en la mejora de la educación de la juventud y en la transformación de las instituciones educativas. No es, pues, una aportación cabal ni cabalmente acabada; es, simplemente, Walter Benjamin en estado puro; es decir, escribiendo en función de sus intereses, de su momento, tratando un sinfín de temáticas distintas.

Como se ve, nos hemos permitido alguna licencia que parece ajena a su anunciada obra pedagógica, simplemente para informar que en ella encontramos, acaso por primera vez, la incuestionable dicotomía tesis/antítesis que con el tiempo dará lugar a síntesis creativas y doctrinales que, sin embargo, en nuestro autor, jamás tuvieron la categoría de afianzamiento inamovible de su pensamiento. Muestra esta de la creatividad de la que siempre hizo gala, pues ya se sabe que la personalidad creativa es, por ello mismo, indefinida y ciertamente de difícil determinación, teniendo como otra característica básica el mantenerse cómodamente en estas situaciones intelectuales, dicotómicas, donde no se busca seguridad alguna ni refrendo de posicionamientos concretos.

De todas formas, y al hilo de la cuestión que nos mueve, nos reafirmamos en nuestra postura de creer que en estos primeros escritos de juventud sobre aspectos pedagógicos se intuye la semilla y el origen, la génesis, en definitiva, de lo que luego a lo largo del tiempo no solo se convertirá en una característica crucial de su pensamiento, sino en una actitud que constantemente someterá a la dialéctica entre intelectualidad y vida, entre razón y existencia, como si siempre hubiese tenido presente la obra de Kant, que tan bien conocía desde su juventud; en concreto, la diferenciación que el rígido profesor de Königsberg hacía entre entendimiento y sensibilidad, aunque en el caso de nuestro autor no sabríamos decir a ciencia cierta si se aplicó a ello con el suficiente éxito.

5.1. Juventud escolar

A través de algunos de sus escritos autobiográficos (Benjamin, 1996a; 1996b), se pueden seguir con algún detalle sus años de estudiante, a pesar de sus recelos permanentes en ocultar detalles de los mismos, hasta tal punto de caer en un férreo hermetismo, dada su permanente vergüenza que rayaba en el complejo de culpabilidad, por sus orígenes burgueses y capitalistas, máxime cuando ya desde muy joven se quiso alejar de todo lo que su familia y amistades representaban, y más luego, cuando se afilió a los contenidos políticos y metodológicos del marxismo (el pensamiento crítico) que hizo que se relacionase con la Escuela de Frankfurt a través fundamentalmente de T. Wiesengrund, más conocido por su segundo apellido, Adorno, y en menor grado, de M. Horkheimer. Esta actitud, sin duda, nos ha dejado huérfanos de muchos aspectos de su educación familiar y del contexto en el que creció y se formó, lo que ha influido de forma negativa en el conocimiento de esta primera etapa de su vida.

Como ya vimos en nuestro apunte biográfico, Benjamin realizó sus estudios primarios con preceptores particulares que reunían a un selecto y escaso número de alumnos de

ambos sexos de la alta burguesía judía berlinesa. Obviamente, a los diez años tuvo que prepararse para el ingreso al *Gymnasium* y acceder así a los estudios secundarios (bachillerato, en aquella época); para lo cual tuvo también un profesor particular —creemos que el detalle no es baladí—. Sin problemas, en 1902, a los diez años de edad ingresó en el Gymnasium Kaiser Friedrich, situado en la Plaze Savigny de Berlín. También hicimos referencia a sus problemas en tal centro, por lo que no nos extenderemos en esta cuestión, ya que lo que aquí nos interesa realmente, por las consecuencias que se desprenderán, es su estancia en Haubinda, la escuela reformada que dirigía G. Wyneken.

Efectivamente, podemos afirmar que la clave del interés tan temprano de W. Benjamin por la pedagogía reside exactamente en los dos años que pasó en este centro, y ello debido a la experiencia educativa que vivió y al espíritu formativo que había implantado su director. Tanto es así que, durante algunos años, Wyneken será su mentor y orientador intelectual, hasta tal punto que los 16 artículos que analizaremos están casi todos ellos inspirados por la obra teórica y práctica del mencionado director de Haubinda.

Esta escuela basaba su educación en la creación de un ambiente familiar, en el que se trabajaba intelectualmente por las mañanas y por las tardes se participaba en la vida agrícola de las granjas que rodeaban el pequeño pueblo de Haubinda. Asimismo, se trabajaban las manualidades en un ambiente de sano espíritu comunitarista y también con ciertas cotas de autogestión, ya que los alumnos tenían capacidad de opinión y aun de votación sobre temas que les afectaban directamente, por lo que se creaba así un clima de confianza entre profesores y alumnos.

Por otra parte, no hay duda de que se trataba de una escuela nacionalista y de alguna forma pangermanista, donde se cultivaba el deseo de «formar una juventud al modo alemán, sana de cuerpo y alma…, que ame a Dios, a la patria y a los hombres», y donde se buscaba «el desarrollo del espíritu, de la voluntad y de la inteligencia para que con ellas se pueda servir eficazmente a la nación» (Luzuriaga, 1929: 19). En definitiva, las características del pensamiento pedagógico de Wyneken se fundamentaban en cuatro núcleos a los que dedicó sus escritos más consistentes:

- El idealismo, propio del pensamiento alemán desde que Hegel concibiera su teoría del Estado, y que Fitche (1988) se encargó de adaptar a la educación a través de sus *Cartas a la nación alemana*, y que luego de manos de Schiller (1990), con sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, y Schelling (1984), con sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos y otros filósofos*, fueron acercando el idealismo a la pedagogía, lo que culminaría en Dilthey y en la Escuela de Maburgo. Este idealismo acompañaría a W. Benjamin durante todos estos años a los que nos vamos refiriendo.
- El «eros pedagógico» o amor —la estima, diríamos nosotros— que el profesor debe tener con sus alumnos, de donde extraería de entre otras notas el sentido de la amistad, el clima de confianza, la libertad, la independencia y autogestión…,

etc. que deben impregnar el centro educativo, y que, a su vez, deben ser el vértice de las relaciones entre profesores y alumnos.

- En tercer lugar, pero no por ello menos importante, nos encontraríamos con el concepto de *Jugendkultur*, o cultura juvenil, con el que Wyneken quería patrocinar una diferenciación específica del joven en referencia al adulto; como consecuencia, toda su formación debía asentarse y aun propiciar este hecho diferencial. Educar tenía que ser, pues, lograr que el joven se desarrollase como tal, y la escuela, a su vez, tenía que posibilitar soluciones a todas sus necesidades, ambiciones e intereses juveniles; la escuela tenía que ser, entonces, el foco que iría alumbrando esta cultura juvenil que luego se tendría que extender a todos los ámbitos de la vida del estudiante, incluso en sus tiempos de ocio y fuera de la escuela; de ahí que Wyneken fuese el creador de los movimientos juveniles alemanes, de alguna manera inspirados en el escultismo, sobre todo en su parafernalia externa más que en sus contenidos y presupuestos.
- Por último, hablaríamos del sentido comunitario en el que debe incardinarse todo el proceso educativo y que, en consecuencia, sería el factor coadyuvante para lograr la cultura juvenil, así como la expresión de los valores que deben ornarla. La moral, el patriotismo, el cumplimiento del deber, el trabajo… En la escuela todo debe tener un sentido comunal. Fuera de la comunidad no hay educación posible.

Pues bien, el aspecto que más cautivó a Benjamin del bagaje ideológico de Wyneken, asentado en la tradición idealista alemana, de la cual él participaba, fue fundamentalmente su concepto de *Jugendkultur* (cultura juvenil), que luego reiteraría en los escritos que analizaremos. También, aunque lo manifiesta de una forma más ambigua, se dejó influenciar, en parte, por el sentido comunitario que de la educación poseía Wyneken, pues no en vano podemos olvidar que W. Benjamin vivió tal experiencia a lo largo de sus dos años de escolaridad en Haubinda. En cambio, del «eros pedagógico», o estima que el profesor debe tener para con sus estudiantes,[60] no hemos encontrado rastro alguno en sus escritos pedagógicos.

En concreto, pues, Benjamin extrajo dos influencias de esta experiencia formativa: el pensamiento idealista y luego, más concretamente en el contexto de la cultura juvenil, el interés que siempre manifestó por la libertad; todo ello bajo los epígrafes, como decimos, de la tradición filosófica del idealismo alemán. No nos extrañe entonces que en sus años de estudiante —y dirigente— universitario pretendiese la reforma de la Universidad a través de la cultura juvenil, casi como sinónimo de cultura de libertad, sin renunciar, por supuesto, a su contexto idealista.

Cabe decir que el sentido de la libertad en la educación siempre interesó a G. Wyneken, que lo aunaba con la misión del espíritu, así como con la cultura juvenil, hasta tal punto que el desarrollo del espíritu a través del arte, del conocimiento científico y del desarrollo de la sensibilidad tenía que desembocar en la formación de un Estado cultural, puesto que «la verdadera escuela ha de corresponder al trabajo espiritual de la época en

la que ha de introducir; así también tiene que acomodarse aquella a la naturaleza de la juventud»; en este mismo texto, más adelante afirma: «Mi colaboración en el progreso del espíritu es el sentido de mi vida», teniendo en cuenta que la cultura —no se olvide que se transmite mediante la educación— es el «sistema de nuestra posesión espiritual objetiva» (G. Wyneken, 1927a: 411 y 412, respectivamente). Otro de los aspectos característicos de la pedagogía de G. Wyneken, tal como mencionábamos, era el espíritu comunitario, de tal manera que, como dejó escrito, «la comunidad que se educa a sí misma será en adelante el único objeto y sujeto de la educación» (G. Wyneken, 1927b: 169); lo cual no caía en contradicción alguna con el idealismo, ya que lo comunitario era a la vez la cuna para formar a los jóvenes en las prescripciones del espíritu.

En fin, hemos intentado reseñar brevemente el caldo de cultivo ideológico-pedagógico del que hará gala algunos años después Walter Benjamin, cuando se interese por la cuestión pedagógica relacionada con la juventud, con la cultura juvenil y con el desarrollo del espíritu, en total consonancia con su profesor en Haubinda. No obstante la admiración por su maestro se rompería pronto, de hecho a partir de 1913 empezaron los titubeos, y de forma definitiva en 1914, tras la apasionada defensa de la guerra y de la necesidad de la misma que realizara Wyneken (inicios de la primera contienda mundial), que chocó frontalmente con el sentido pacifista de nuestro autor.

Esta estancia en Haubinda hizo que, tal como viéramos, se implicase cuando llegó a la Universidad en la «Sección para la reforma escolar», integrada dentro del Freie Studentenschaft o Asociación de Estudiantes Libres; o sea, no pertenecientes a partidos políticos. Pronto destacó por defender las tesis más radicales de la asociación, así como el derecho de los estudiantes a participar en la organización universitaria, en un intento de lograr un cambio social a través de una revolución cultural, lo que solo sería posible en una universidad más comprometida con la autodeterminación; en definitiva, buscaba una universidad más libre, puesto que solo con libertad y en libertad se podría conseguir una mayor producción intelectual y, en definitiva, el desarrollo de una cultura no contaminada por los vicios de la sociedad, es decir, la aspiración de Wyneken de construir un cultura propia juvenil.

En Berlín llegó a presidir la Asociación de Estudiantes Libres de la Universidad de Berlín, donde va radicalizando sus posiciones y comienza a negar en parte la influencia de Wyneken, llegando a afirmar: «No somos unos fanáticos partidarios de Gustav Wyneken» (Benjamin, 2007: 65); si bien a continuación se explica más claramente al decir: «No estamos intentando averiguar a cuál de los reformadores escolares de hoy hay que seguir, sino intentando desarrollar las cosas a partir de nosotros mismos». No obstante, y a pesar de los esfuerzos de Benjamin, sobre todo en sus primeros años de estudiante universitario, las tesis de Wyneken, la idea de lograr una universidad basada en el espíritu, verdadero creador de la cultura de la juventud, no tuvo en realidad ningún predicamento. Tras su fracaso, y tal como mencionábamos, verá cómo su maestro y guía publicaba en 1914 *Juventud y guerra*, un panfleto a favor del belicismo de la primera contienda mundial. Con ello, la relación tanto personal como ideológica con Wyneken se enfriará definitivamente.

5.2. Pedagogía

Como hemos venido reiterando, los trabajos de juventud de Walter Benjamin fueron escritos entre 1911 y 1915, es decir, entre los 19 —aún no había obtenido su Abitur en el *Gymnasium*— y los 23 años, aún estudiante, a punto de proseguir sus estudios en Múnich, tras su fracaso como líder juvenil. Como hemos venido mencionando, en ellos se ve la influencia de Wyneken, de tal manera que podríamos resumir las temáticas que trata según tres conceptos: idealismo, cultura y juventud. Son, por otra parte, escritos que evidencian el momento vital de su autor, sus intereses, las cuestiones que en aquella época le afectaban, incluso su situación vital en cuanto miembro de la Asociación de Estudiantes Libres en las dos universidades donde estudiaba al unísono. Pues bien, de todo ello se desprenden unas afirmaciones radicales, impetuosas diríamos, que, sin embargo, revelan el momento y el contexto en el que estuvieron escritas.

Por lo demás, no son escritos —al menos la mayoría de ellos— de carácter unitario, ya que sus ideas se reiteran en casi todos ellos; tienen, pues, más la condición de amalgama que de estudios monográficos sobre cuestiones concretas. De ahí que nuestra primera tarea haya sido ordenar, hasta donde nos ha sido posible, las ideas que en ellos desarrolla a través de una serie de apartados para así visualizar mejor sus planteamientos. Además, en esos artículos pedagógicos encontramos algunos de los aspectos que luego serán esenciales y muy propios del complejo pensamiento de nuestro autor.

5.2.1. Contexto general: idealismo, cultura y juventud

Ya en su primer trabajo pedagógico, y posiblemente el segundo de sus escritos que vio la luz pública (W. Benjamin, 1911/2007) realiza un símil cargado de idealismo, que más que ser propio de la edad —que también lo es—, es ya síntoma de su momento ideológico; aquí compara la juventud con la «bella durmiente» del famoso cuento, para afirmar que la juventud se encuentra en la situación de esta sin saber que un príncipe pronto la despertará de su letargo. Es decir, la juventud no es consciente de sus posibilidades y capacidades, ni tan siquiera puede imaginar la fuerza y el futuro que le espera. A través de definiciones o aproximaciones al concepto de juventud en Schiller, Shakespeare, Goethe, Ibsen, etc., va desentrañando el hecho de que la juventud debe ser un anhelo colectivo —consciente de sí misma— que aspire al logro del ideal de humanidad que lleva implícitamente. Pero para eso requiere siempre la comunidad; puesto que lo propio de la juventud (su cultura) despierta en la comunidad, y es comunitariamente donde mejor puede desarrollarse. Desde un principio, pues, encontramos ya dos aspectos propios de esta época de Walter Benjamin, el sustrato propio del idealismo alemán desde Hegel y la influencia de G. Wyneken.

No nos extrañe, entonces, que Benjamin (1912/2007: 14) defina la educación como «la reproducción de los valores espirituales», si bien también confiesa a continuación que siempre somos más que nuestro presente, en el sentido de que lo que la educación debe hacer es cultivar las posibilidades de nuestro desarrollo natural hacia adelante, hacia el futuro, y ello no solo en referencia al individuo, sino extrapolándolo a la humanidad.

Claro que para nuestro autor, la humanidad y sus valores no son otra cosa que la cultura (1912/2007: 15).

Obviamente, ante tal afirmación nos explica que la juventud está adormecida por el narcótico del individualismo, cuando toda ella es esperanza, amor y admiración (1913/2007: 43). Esta contradicción le lleva a criticar uno de los estereotipos más propios de la juventud, ya que considera esta etapa de la vida humana como un «falso romanticismo (*ibid.*). La tesis del romanticismo en la juventud supone ensalzar lo individual, hacer creer que cada uno de los jóvenes es extraordinario por sí mismo, porque todo él es potencia, es fuerza y vigor; ante tal posición, Benjamin declara que estos argumentos son los propios del falso romanticismo que pretende denunciar, ya que es el camino que lleva al logro de una juventud apolítica y desinteresada, encerrada en los valores del yo y de sus propias aspiraciones. A ello opone el devenir de la humanidad y un concepto de cultura propia de esta humanidad entendida como comunidad, como pueblo, y no en el sentido de cultura como logro de gestas individuales, si bien esta es y ha sido la forma como siempre se nos ha contado la historia en la escuela.

W. Benjamin entiende muy claramente la metodología hegeliana. Es necesario, pues, un nuevo planteamiento, una síntesis resultante de sus manifiestas oposiciones; no nos extrañe entonces que escriba: «Hay que encontrar una salida al conflicto entre desarrollo natural y veraz, de una parte, y la tarea de transformar al individuo natural en individuo cultural, de otra parte; una tarea que nunca podrá llevarse a cabo sin violencia» (W. Benjamin, 1912/2007: 15). En otra ocasión escribirá: «Lo distintivo en la vida del estudiante es la voluntad de oposición», ya que «la sumisión sin críticas ni resistencia es un rasgo esencial de la actual vida estudiantil» (W. Benjamin 1915/2007: 78 y 79). De ahí el sentido revolucionario, transformador, que desde sus primeros postulados idealistas está presente en el militante universitario, trabajando en pro de un cambio radical de la Universidad y de la cultura universitaria, tal como ya vimos en los apuntes realizados sobre su experiencia vital de esta época.

En estos años, Benjamin cita ya a Nietzsche en función de sus intereses, pero sin llegar a intuir aún el papel que el autor de *El origen de la tragedia griega* desempeñará en la filosofía alemana como crítico radical de las escuelas neokantianas y, en general, de la filosofía idealista alemana del siglo XIX. Decimos esto porque, a propósito de la juventud, afirma que el adulto es todo él experiencia; experiencia de su propia juventud, de sus ideales, esperanzas, de las múltiples circunstancias de su vida. En cambio, en referencia al joven —y aquí cita a *Así hablaba Zaratustra*— «uno solamente se experimenta a sí mismo» (W. Benjamin,1913/2007: 56). Y de ahí los fallos y errores que se cometen, aunque, basándose ahora en Spinoza, no duda en afirmar que «el error es tan solo una nueva ayuda hacia la verdad» (W. Benjamin 1913/2007: 55).

El joven no es adulto, es joven, y hay que aceptarlo tal como es; de ahí que sea necesario arraigar una cultura propia de la juventud, una verdadera cultura juvenil que lo haga protagonista de su vida y de su evolución hacia valores más perfectos a los que debe aspirar la humanidad, y que solo los jóvenes, gracias a su inexperiencia, a su no contaminación del mundo de los adultos, pueden ir consolidando. La juventud, pues,

como la antítesis a la sociedad en la que vive; una conformación cultural de la juventud, como idealidad propia, supondría para el día de mañana una nueva sociedad. Para ello se debe poseer una nueva «pedagogía filosófica», idealista en este caso, que debe enseñar el camino para el logro de los nuevos valores culturales juveniles (W. Benjamin, 1913/2007: 66).

En definitiva, en estas cuestiones, Benjamin se decanta por una concepción de la juventud como sentimiento (tras su reconversión marxista, diría como clase), en la que está virginalmente instituido el espíritu que debe desarrollar y alcanzar. Para ello será básico no afiliarse a las culturas de los adultos para ir logrando una cultura propia que sea el seguro de su desarrollo espiritual, libre de toda influencia, gracias a lo cual el ideal de humanidad avanzará en su perfección. Obviamente, años más tarde, tras su viaje a Moscú, entendió que su lucha e ideales en estos primeros años fue una tentativa, más que heroica ingenuidad, de transformar al hombre —en este caso, al joven— sin interesarse por la transformación de su contexto social. Era en el fondo el punto de partida de la pedagogía de A. S. Makarenko: el hombre nuevo solo surgiría de la nueva sociedad.

5.2.2. La reforma de la escuela

Acaso sea la temática más importante en la obra pedagógica de juventud de Walter Benjamin, porque a partir de tal cuestión, que tiene el papel de núcleo de su pensamiento en estos momentos, irán surgiendo las otras cuestiones que también merecieron análisis desde la educación; nos referimos, por ejemplo, a la moral y a la religión, así como a la educación estética, que en Benjamin son los puntos sobre los que consolidar su sentido reformista.

Ya vimos que el equivalente a nuestro concepto de «escuela nueva» es lo que en Alemania se conocía como «reformismo», o «escuela reformada». También sabemos de los años en que Walter Benjamin estuvo en una escuela reformista en Haubinda y cómo su impresión fue tal que al llegar a la Universidad se decantó por propagar el ideario transformador de G. Wyneken, en un intento de aplicarlo a la propia Universidad, que veía anquilosada, lejos de propiciar una cultura auténticamente juvenil y más lejos aún de permitir a los jóvenes estudiantes laborar por encontrar sentido cultural y espiritual a sus vidas de acuerdo con sus sentimientos juveniles. Pues bien, en este contexto universitario y en el seno de las ideas de Wyneken cabe inscribir los contenidos referentes a las reformas escolares que plantea Benjamin.

Benjamin inicia la cuestión con la afirmación lapidaria de que no tenemos una escuela de la verdad, por lo que, desde un principio, la escuela priva de sus ideales a la juventud (W. Benjamin, 1913/2007: 45 y 46) para seguir en otro lugar ampliando estos radicales planteamientos (W. Benjamin, 1913/2007: 60 y 61); ya no solo es la escuela, sino que también los padres —en esto la propia experiencia de Walter Benjamin estaría muy presente— desdeñan y no hacen caso a nuestra forma de ser, de tal manera que consideran «retóricos» nuestros pensamientos. Frustrados entonces, la escuela culmina

su rol volviendo a los jóvenes indiferentes, al no dejar que los alumnos luchen por el bien —ni por el mal—, solo por los valores que los adultos consideran positivos.

Por otra parte, está el miedo que se tiene al maestro, ya que él siempre nos malinterpreta, «capta solamente nuestras letras, pero no nuestro espíritu». Como vemos, lo que plantea nuestro autor es una crítica en toda regla a la escuela tradicional, así como a la forma tradicional de educar de los padres. Contra ello, solo restará imponer el espíritu de la pedagogía reformista; una pedagogía que, como sabemos, se constata en la libertad, libertad que para Benjamin no es un programa, sino una voluntad de realización. Como buen idealista, Benjamin considera la libertad como una idea, como un deseo, es decir, como una mentalidad que debe florecer en los jóvenes a través de la escuela.

Su apoyo a la reforma escolar se implica como defensa de la pedagogía y de los pedagogos frente a los intelectuales diletantes, afirmando que tal reforma es algo que sobrepasa la mentalidad escolar, ya que la reforma va más allá, puesto que la considera un verdadero movimiento cultural (W. Benjamin, 1912/2007: 13). Incluso llega a definir el movimiento reformista de la educación como un ideario y como un programa ético, de tal manera que todo movimiento a favor de la nueva educación, así como toda crítica al tradicionalismo pedagógico se convierte, ya por ello mismo, en un hecho cultural transcendente e incluso en un verdadero «movimiento» que hace de la crítica un basamento ético.

Ética, porque realmente la reforma de la educación obliga a una revisión axiológica, lo que plantea un tema básico culturalmente hablando, ya que tal revisión supone plantear cuáles son los valores que queremos dejar en el futuro, o sea, la reforma escolar como un planteamiento ético y cultural de gran alcance para la conformación de la sociedad del mañana. Pues bien, llegado a este punto, Benjamin afirmará que el lazo que une la reforma de la escuela con la nueva cultura y los nuevos valores no es sino la juventud (W. Benjamin, 1912/2007: 16).

Bajo este contexto, la escuela aparece como «la institución que custodia y presenta a la humanidad sus adquisiciones» (ibídem, 16), con lo que, si creemos en el papel articulante que la juventud desempeña entre reforma escolar y escuela, será la propia juventud quien aporte el futuro a la misma, por lo que —otro aspecto dialéctico más— la cultura del futuro deberá ser el verdadero objetivo de la escuela. La conclusión resultará obvia, ya que si todo ello es así, entonces la juventud debe ser la gran protagonista de la escuela; esta debe dejar actuar en el futuro. O sea, no puede haber verdadera educación (educación reformista) sin libertad: «la pedagogía moderna debe crear espacio para la cultura en surgimiento» (*ibid.*).

Su conclusión es obvia; juventud, nueva escuela y cultura deben formar «el *circulus egregius* (sic) que en todas y cada una de las direcciones tenemos que recorrer una y otra vez» (*ibid.*). En definitiva, lo que le sorprendió en la Escuela de Wyneken: la libertad, la capacidad de decisión del alumno, que, como vemos, era para Benjamin definitorio y nota esencial del reformismo, máxime si contraponemos su experiencia en el *Gymnasium*, del que decía que no se sabía lo que era la enseñanza humanista (W. Benjamin, 1913/2007, 2.ª parte).

A partir de aquí, los escritos de Benjamin que podemos caracterizar de pedagógicos están enraizados en el contexto universitario, lo que hace que el eje general de su ideología pedagógica lo desarrolle en la Universidad, cuya institución vendría a ser, en estos momentos, sustituta de la escuela. Es decir, para Walter Benjamin, la Universidad no puede estar al margen de la reforma educativa, ya que necesita todos sus postulados y hallazgos. Este era uno de los objetivos de la Asociación de Estudiantes Libres, a la que Benjamin perteneció desde un principio, y que se configuraba con jóvenes descontentos de las organizaciones estudiantiles establecidas, casi todas ellas de marcado carácter político, por lo que, para Benjamin, traicionaban y frustraban la verdadera cultura juvenil, así como los propósitos de la propia juventud, ya que en el fondo estaban establecidas por los adultos como forma de alienación de las verdaderas posibilidades subversivas de la juventud. Así lo expresa claramente en otro lugar: «Hay que mostrar la rebelión en contra de los padres y en contra de la escuela» (W. Benjamin, 1913/2007: 69). O, refiriéndose a la Universidad: «Lo distintivo en la vida del estudiante es la voluntad de oposición» (W. Benjamin, 1915/2007: 78).

Acaso cabe hacer una aclaración, y es que quizás el término *subversivo* que hemos utilizado líneas atrás no sea el más adecuado; si lo utilizamos es para ejemplificar cómo la cultura juvenil en Walter Benjamin debe ser propia, auténtica, solo en función del verdadero espíritu juvenil, que es el Espíritu, por no estar contaminado aún por los adultos. Esta oposición propicia que la juventud deba estar enfrente y frente a los adultos. Dentro del discurso dialéctico de Benjamin, la utilización del término *subversivo* lo consideraríamos una necesidad, o licencia metodológica. Pedimos disculpas por ello.

La conclusión es clara; también es necesaria la reforma de la Universidad, siguiendo los delineamientos del reformismo escolar. De todas formas, hay que tener en cuenta que, para los estudiantes, la reforma escolar era un punto de partida, en el sentido de que no pretendían la intervención en el trabajo pedagógico, no se dirigían hacia la cuestión pedagógica en sí, sino al papel que la juventud tenía que desempeñar en un seno reformista; es decir, la reforma era el punto de arranque para dilucidar la cuestión estudiantil (W. Benjamin, 1913/2007: 64). Nuestro autor era consciente de que la Asociación, que en su momento llegó a presidir, no era la instancia adecuada para resolver los problemas pedagógicos inherentes al reformismo, de tal manera que no era tarea del estudiante universitario analizar las aportaciones de los reformadores escolares, sino intentar, en un ambiente de reforma, solucionar las problemáticas que les atañían a partir de ellos mismos.

En este trabajo se denota, por primera vez, un cierto distanciamiento de las posturas de Wyneken, aunque no se opta aún por la ruptura, tal como sucedería al conocer su inclinación belicista en 1914; no obstante, es aquí cuando Benjamin afirma que no es partidario «fanático» de Gustav Wyneken (*ibid.*), tal como ya habíamos mencionado, aunque en parte, aún seguía orientado por su pensamiento. En definitiva, lo que debe buscar la juventud universitaria es encontrarse con su verdadero espíritu y ser fiel al mismo, lo que supondría la creación de una cultura auténtica de la juventud; ahora bien, lo que Benjamin defiende es que esta mentalidad propiamente estudiantil, este renacer de

la juventud, sea aportada por la pedagogía reformista (*ibid.* 67). O, como dice el propio Benjamin, la reforma universitaria pretendida debe hacerse «desde dentro hacia fuera» (*ibid.* 66).

No de forma expeditiva, pero entre líneas, se puede llegar a la conclusión de que esta reforma de la Universidad basada en la cultura juvenil y en el desarrollo del verdadero espíritu de la juventud se encuentra en Benjamin, en la pedagogía; efectivamente, la reforma de la Universidad, y con ello la implantación de la cultura juvenil y la transformación que ello implicaría, se encontraría en la reforma pedagógica de la Universidad; la pedagogía, entonces, como la verdadera piedra de toque de las aspiraciones de los universitarios comprometidos, simplemente, porque la nueva pedagogía es a su vez un compromiso con la libertad y, en consecuencia, con el cambio.

Ahora bien, ¿en qué contenidos se debe basar esta pedagogía? En sus escritos, Benjamin considera fundamental la necesidad de transformar la educación estética, así como la enseñanza de la moral y de la religión. En consecuencia, una metodología de la aplicación reformista tanto en la escuela como, más tarde, en la Universidad tendría que asentarse en la estética, la moral y la religión. No nos extrañe, entonces, que la gran mayoría de páginas que sobre la cuestión pedagógica escribiera Walter Benjamin estén dedicadas a estas cuestiones, que pretendemos revisar a continuación.

5.2.3. La educación estética

Uno de los trabajos que W. Benjamin escribió estos años sobre pedagogía (*vid.* Benjamin, 1912/2007: 16-35) está redactado en forma de diálogo entre él y una persona a la que llama Filisteo. Es, sin duda, una pieza curiosa no tanto por el contenido (ciertamente farragoso) como por la metáfora que utiliza. ¿Quién es Filisteo? Pues bien, bajo tal denominación encierra el espíritu, la opinión, la forma de ser y de sentir de la burguesía (del adulto burgués) en relación con los valores y la estética (y también en relación con la religión). En el fondo, no deja de ser una descripción a la vez que un ataque a lo que vio y vivió en el seno de su familia; cabe recordar aquí que entre los múltiples negocios de su padre, estaba el de ser corredor de arte, vendedor, tasador, etc., fundamentalmente de pintura. Pues bien, el Filisteo es la personificación del pensamiento burgués en relación con el arte, o sea, aquel que mira el arte como un objeto, como un valor crematístico, y que, al mismo tiempo, si atesora arte, es para evidenciar su capital, y nunca como goce estético o como valor de la obra en sí misma. Con ello ya podemos intuir cuál era la posición que defendía W. Benjamin, que buscaba el arte en sí, por lo que considera que la escuela debe transmitir como valor educativo, y no el «arte por el arte», que solo tiene sentido para el artista, sino la esencia del valor estético para despertar el espíritu del alumno.

En cambio, en la escuela —en la escuela tradicional se refiere— el arte se utiliza como narcótico, ya que los maestros sumergen a los alumnos en un pasado sin sentido, que solo se evidencia como recuerdo; con ello, el alumno no encuentra el arte, sino la castración que le provoca en el resurgir del espíritu, que es y debe ser la verdadera misión de la educación estética (1913/2007: 47). En el mejor de los casos, lo que puede

aportar la escuela es un cierto y falso «romanticismo escolar» en el que los poetas, como los héroes, son solo bellas figuras oníricas a las que se deben aferrar para así dificultarles el despertar (ibídem). En cambio, lo que tendría que realizar el arte es un romanticismo que fuese a la vez capaz de formar una «voluntad operante», en el sentido de operar hacia el espiritualismo.

Obviamente, el culpable es la comunidad académica a la que «no se le puede disculpar el paganismo, la lejanía al arte como tal» (W. Benjamin, 1914/2007: 70). De todas formas, la acusación de Benjamin va más lejos, ya que en el fondo lo terrible de la situación es que en la escuela tradicional nada se cuestiona, simplemente se sigue con lo que es habitual, porque su gran pecado es «la falta de pensamiento» (ibídem). Con ello, lo máximo que se consigue mediante la educación artística es convertir a los alumnos en «diletantes», es decir, se les educa para ser público, o sea, para aplaudir lo que se debe aplaudir, para que les guste lo que le debe gustar, fuera entonces de todo goce estético personal, propio y espiritual, sin comunión, en suma, entre el sujeto y el artista.

W. Benjamin (1913/2007: 35-38), en este contexto artístico en el que nos movemos, distingue, con pretensiones de funcionalidad, entre la aportación educativa que deben realizar la historia y la lengua alemanas. Considera, así, que la lengua debe aportar a la educación los valores estéticos, mientras que la historia debe hacer lo propio con los valores éticos. Además, sigue su desarrollo crítico a propósito de la escuela tradicional al afirmar que «la enseñanza no se esfuerza por relacionarse en serio con la obra de arte» (ibídem, 37), independientemente de que se obligue a los alumnos a estudiar contenidos que bien podrían denominarse artísticos, aunque sin criterios de ningún tipo, ni tan siquiera con afán comparativo para que el alumno pudiera extraer conclusiones y sentimientos personales.

Es más, la enseñanza del arte suele iniciarse siempre por orden cronológico, lo que hace que a los estudiantes más jóvenes se les obligue a estudiar —no a entender— las obras clásicas, que no les despiertan ni motivan, porque, al estar alejadas de su realidad, no les pueden aportar ningún sentido ni interés. En cambio, de la escuela se suprime el arte moderno, lo que por otra parte dará motivo a una controversia que, aunque Benjamin no la soluciona, la deja inquietantemente planteada; se pregunta hasta qué punto la escuela es responsable de su época. Reflexión que creemos original y que se ha olvidado secularmente. En educación preocupa el pasado; ahí está, por ejemplo, el auge de la Historia de la Educación, como disciplina académica; pero también preocupa el futuro —para qué sociedad educamos—, aunque difícilmente la pedagogía se preocupa por entender que el mundo actual es fruto de proyectos educativos desarrollados previamente.

De ahí que a Benjamin le preocupe el hecho de la responsabilidad de la educación y de la escuela en la conformación de la época actual, ya que a través de la educación estética descubre que la escuela, como institución, difícilmente es capaz de asignar valores por sí misma. Lo descubre en el arte, en el sentido de que cuando una obra –como el informalismo– deja de refugiarse en las formas y en la representación, cuando el arte se encierra en sí mismo y no asigna valores, la escuela es incapaz por sí misma de valorar y

valorarla en sentido axiológico. De ahí que la escuela nunca se halla interesado por el arte moderno.

Pues bien, para nuestro autor, nunca puede haber una educación del espíritu si la escuela abandona uno de los instrumentos más eficaces para ello, ya que el arte encarna como nada ni como nadie el desarrollo espiritual que ha logrado un pueblo; a través del arte, el joven puede encontrar los valores que le ayuden a su superación, de tal manera que el humanismo –lo que sería lo divinamente humano– se logra a través del goce estético y de la comprensión del mismo. Sin educación estética difícilmente podrá haber educación, al menos en las coordenadas en que Benjamin la planteaba en sus años de juventud.

5.2.4. La educación moral y religiosa

Obviamente, en la tarea del desarrollo espiritual, la moral y la religión son los otros puntales que deben sostener la educación y la formación de la juventud. A tal cuestión dedica uno de sus trabajos más interesantes; y, curiosamente, lo realiza de forma monográfica, puesto que, como hemos insinuado, Benjamin fue proclive a tratar muchas temáticas a lo largo de su vida, y también en sus escritos, evidenciando la dificultad para introducir fronteras temáticas al uso. Es también otro rasgo que se encuentra en los trabajos de juventud que estamos analizando, si bien en la cuestión de la moral, al menos en esta ocasión, rompe con lo que sería una de sus señas de identidad. Efectivamente, en W. Benjamin (1913/2007: 48-54) encontramos un trabajo monográfico cuyo título, *Enseñanza de la moral*, centra la cuestión desde el principio.

En este texto encontramos unos planteamientos que están inspirados en la obra E. Kant, puesto que, en concreto, afirma que «no resulta posible pensar nada ni en el mundo ni fuera del mundo que podamos considerar bueno sin restricciones, sino tan solo una voluntad buena» (Benjamin, 1913/2007: 49). Impuesto el relativismo crítico kantiano, pasa a distinguir los contenidos morales de la normatividad moral al afirmar que la verdadera ley moral se asienta en las normas y no en los contenidos morales, de donde se desprende que, efectivamente, la meta de la educación moral debe centrarse en la formación de la voluntad moral, porque la voluntad encierra la capacidad de cumplimentar las normas.

De todas formas, W. Benjamin sostiene que la voluntad moral no es una «magnitud psicológica que se pueda tratar», de tal manera que, afirma, no hay influencia empírica que garantice el encuentro con la voluntad moral como tal; es decir, y utilizando su expresión, «nos falta la palanca para manejar la educación moral» (ibídem). Por tanto, no está objetivizada la posibilidad moral en el sujeto. Desde este punto de vista, la conclusión parece ser que cierra el camino formativo, ya que, como viene a afirmar Benjamin, la voluntad moral es inaccesible para el educador, porque la ley moral está lejos de lo moral empírico (*ibid.* 50). Llegado a este punto, Benjamin intenta salvar la posibilidad educativa de la moralidad acogiéndose a su experiencia. Efectivamente, ello significa el recordatorio de sus años en el centro liderado por G. Wyneken.

W. Benjamin nos recuerda que, en la «comunidad escolar libre», el sentido de la moralidad era comunitario —la comunidad era moral—, lo que se conseguía mediante el desarrollo de la religiosidad. Esta surgía mediante la experimentación de procesos que despertaban en los jóvenes actitudes religiosas a través de los cuales se configuraba la moral. O sea, que en la práctica escolar de Wyneken se llegaba a lo moral por experiencias religiosas, con lo que la confusión entre moral y religión es previsible. La objetividad de la norma se conseguía en la comunidad moral de Haubinda, donde se establecía en el nivel de «orden empírico legal», lo que sin duda, y atendiendo a los precedentes vistos, «la vida cotidiana de una comunidad está marcada religiosamente» (*ibid.* 51). Para que todo ello sea posible, es decir, para que la comunidad moral establezca la normativa moral a través de su legalización empírica, es indispensable la libertad. Sin libertad, ni la norma ni su legalidad tendrían valor moral; solo la libertad permite a lo legal adaptarse a la norma y ser considerada como moral por la comunidad. Sin libertad no puede haber norma legal moral.

En consecuencia, y como nos dice taxativamente nuestro autor, «el mayor peligro de la enseñanza de la moral radica en la motivación y legalización de la voluntad pura, es decir, de la opresión de la libertad» (*ibid.* 51), o lo que es lo mismo, la normatividad moral no debe imponerse jamás; lo que nos lleva a plantear otra cuestión no menos interesante, a saber, si no puede imponerse, si se coacciona la libertad, la moral no puede enseñarse asignándole el papel de meta u objetivo, pues si la enseñanza de la moral se concibe de esta forma, todo el proceso formativo se encuentra dirigido y, por tanto, carente de libertad para que el comportamiento alcance verdadera categoría moral.

Libertad y religiosidad son, pues, los puntales básicos del pensamiento de W. Benjamin en estas cuestiones, ya que como él afirma, los contenidos concretos de la norma vienen determinados por la religiosidad del individuo. Sin embargo, lo que se suele hacer es llevar a cabo un extraño tipo de educación civicomoral a través de ejemplos de personas y actuaciones a los que se les presupone moralidad, cuando sabemos que los ejemplos morales sirven en todo caso como modelos, pero no nos aportan el concepto de moralidad. En todo caso, los ejemplos y modelos morales solo pueden experimentarse en la realidad vital, es decir, en la comunidad de estudiantes, pero nunca como un elemento propio de la enseñanza de la moral (*ibid.* 52).

Se llega así a la conclusión de que la enseñanza de la moral no dispone de motivaciones auténticamente morales para tal enseñanza, lo que hace que se tenga, por parte de los profesores, «falta de escrúpulos», como dice Benjamin, a la hora de elegir los medios para llevarla a cabo. En este sentido, ni las reflexiones racionalistas, ni los análisis intelectuales, ni los estímulos psicológicos, ni aspectos tales como la exigencia, el sacrificio, el heroísmo o lo extraordinario aportan nada a la formación de una «mentalidad moral»; en todo caso, lo máximo que pueden lograr es la «exaltación sentimental» (*ibid.* 52).

Llegado a este punto, el pensamiento de Benjamin —no vamos a negarlo— se va diluyendo poco a poco ante ciertas dificultades para encontrar una explicación clara de lo que fuera su tesis al principio de su escrito —la moral en comunidad—. Cita a F. W.

Foerster y su *Teoría de la juventud* (1935) para insistir en la falacia de la moralidad psicológica. Por lo demás, vuelve a insistir en que la enseñanza de la moral está aún lejos de satisfacer una exigencia pedagógica. Aconseja, en todo caso, que la educación de la moralidad abandone lo periférico y lo anecdótico para ir desentrañando el «espíritu objetivo» (*ibid.* 53). Como se ve, W. Benjamin vuelve de nuevo a sus orígenes y a sus motivaciones primigenias, la juventud, el espíritu y la cultura, de tal manera que concluye afirmando que «en este sentido hay que tener la esperanza de que la enseñanza de la moral represente la transición a una nueva enseñanza de la historia en la que también el presente encuentra su lugar dentro de la historia de la cultura» (*ibid.* 54.) Afirmación cogida un poco por los pelos y que se aleja de los objetivos por los cuales escribió el artículo. O no, acaso la «enseñanza de la moral» era la excusa para refrendar la necesidad de la nueva cultura en la juventud, que era, no se olvide, su anhelo por aquellos años.

En otro lugar, intenta una aproximación a la religiosidad de la juventud (W. Benajmin, 1914/2007 74-76) al afirmar que esta, por lo general, se encuentra alejada de las posiciones religiosas, aunque también nos dice que comienza a adquirir un cierto significado en muchos jóvenes, de tal manera que, dejándose llevar por el optimismo, escribe que «la ayuda de Dios le está muy próxima» (ibídem, 75). De todas formas, vuelve a criticar al tradicionalismo escolar cuando manifiesta que la juventud, en referencia a la religión, se encuentra muy desorientada, pues actúa de acuerdo con las palabras propias de un maestro de escuela, es decir, en función de lo que está «permitido» y de lo que está «prohibido»; efectivamente, esto no conforma una educación religiosa, ya que en todo caso sería la culpable de la lejanía de la juventud respecto de la religión. ¿La solución? Una vez más, la educación en libertad, o sea, la escuela reformada y reformadora, ya que solo a través de la elección crea su moral el sujeto, aproximándose de esta forma al espíritu de la religión.

Solo un inciso para clarificar alguna cuestión personal de Walter Benjamin respecto a la religión. Siendo fiel a su idea rectora —espiritualidad, cultura, juventud—, el joven Benjamin, si bien interesado por el papel de la moral y de la religión como configuradoras, junto con la sensibilidad estética, de la espiritualidad y del humanismo, había dejado ya de ser creyente. Esto no significa que fuese ajeno e insensible al problema judío. Tenemos, en este sentido, un documento que creemos interesante para dilucidar tal cuestión; resulta que ante las mofas y burlas que ya se producían en la Universidad alemana, en 1913, en contra de los alumnos judíos, incluso en el seno de la Asociación de Estudiantes Libres a la que Walter Benjamin pertenecía, y siendo judío como bien se sabe, afirmaba que «mientras una de tales personas tenga sitio entre los jóvenes alemanes libres, careceremos de juventud y nobleza». Por otra parte, su negación del sionismo era una actitud coherente con su pertenencia a una asociación estudiantil que no aceptaba en su seno ningún tipo de corriente política.

Por eso mismo, y confirmando lo mencionado, es decir, su agnosticismo y su lejanía sionista, ya a partir de 1912 consideraba el judaísmo (aunque sin citarlo expresamente) bajo la denominación genérica «religión», referida a cualquiera de ellas (W. Benjamin

1912/2007: 26 y ss.), y despojaba la actitud hebrea de cualquier matiz político o nacionalista. Benjamin siempre consideró el sionismo como un bien cultural –otra de las herencias permanentes originaria de los años que estudiamos–; ahora bien, no un bien cultural encerrado en sí mismo, sino como un bien cultural exógeno, que sin duda podía coadyuvar al desarrollo y al enriquecimiento de la cultura europea, simplemente porque en el sionismo también se podían encontrar las representaciones más elevadas del espíritu, incluso en tonos mayores al propio cristianismo.

En este sentido, cabe decir que en su libro inconcluso de *Los pasajes* (W. Benjamin, 2006), donde pretendía, aplicando el materialismo histórico, historiar el París del siglo xix, se intuye que estaba a favor de realizar una obra judía en Europa, y no en Palestina. Acaso por esta determinación siempre se negó a trasladarse a Jerusalén, tal como había hecho su amigo Gershom Scholem, que nunca se cansó de aconsejarle que se estableciese en tal ciudad. La correspondencia entre ambos testifica sin lugar a dudas lo afirmado.

5.2.5. El sexo

Casi como curiosidad, traemos a estas páginas algunas, escasas, opiniones que el joven Walter Benjamin dejó caer en sus escritos educativos sobre la cuestión sexual, tema que, como se comprenderá, interesaba y ha interesado siempre a los jóvenes. En general, son escritos marginales o referencias escuetas que realiza al pairo de otras temáticas.

El contexto de las afirmaciones que realiza a propósito de la cuestión sexual es el propio de los planteamientos ideológicos que en la época poseía W. Benjamin; es decir, la cuestión sexual en los jóvenes está mediatizada por los adultos como una forma de opresión más de aquellos. La juventud sigue en manos de la cultura senil de sus mayores —de ahí la necesidad de una cultura propia, en la que todas las cuestiones tendrían una solución juvenil, incontaminada—, ya que los modelos sexuales que el joven reconoce son propios de la opresión familiar que lo desvirtúa (1914/2007), o de las prostitutas —considera el erotismo de las prostitutas más próximo a los jóvenes (1914/2007: 74), pero en el fondo pertenece al mundo de la cultura erótica del adulto.

El joven, como tal, no es adulto, y nada tiene que ver con la cultura adulta, y menos aún en algo que es tan propio y personal como la cuestión sexual; sin embargo y a pesar de ello, también se deja llevar por las «costumbres seniles y perversas» de los adultos que lo incitan hacia la prostitución y los cabarets, ya que son las únicas salidas sexuales que se encuentran a su disposición (W. Benjamin 1913/2007: 45). Una vez más se evidencia que en cuestiones donde el joven tendría que ser autónomo se deja avasallar nuevamente por la represión patriarcal. Una vez más, la juventud se manifiesta como una minoría oprimida en las fiestas de los adultos (ibídem).

Un escrito de W. Benjamin (1913), reproducido incluso dando titulo a un libro recopilatorio (W. Benjamin, 1993), se refiere ampliamente a la temática de la prostitución y al papel de las putas. Sin embargo, si lo traemos a colación, es porque es un escrito de sus años de juventud, aunque apenas se desprende de él interés pedagógico. En este texto, a pesar de su cabecera *La metafísica de la juventud*, se refiere más al tema de la

comunicación que a otra cosa cuando dice: «La conversación tiende al silencio, y el oyente es más bien el que se calla. El hablante recibe de él sentido; el silente es la fuente del sentido que se ha de captar» (p. 94). Para concluir con algunos pensamientos próximos al existencialismo: «Pero el genio que habla es más silencioso que el oyente, igual que quien reza es más silencioso que Dios mismo» (p. 95). Todo ello para dar a entender que el uso de la prostitución por parte del hombre no deja de ser una necesidad expresiva de este, aunque nunca culmina con satisfacción. El hombre debe confiar sus confidencias —tiene presente—; en cambio, la puta solo tiene pasado; su escuchar es el silencio, pero escucha el silencio de la pequeñez de su cliente. La grandeza se les escapa a ambos de tal manera que solo en la lujuria se encuentra la conversación del silencio. O, como dice el mismo W. Benjamin, «el silencio de la conversación era lujuria futura, mientras que la lujuria era el silencio pasado» (p. 98).

Acaso otro aspecto interesante de este texto se encuentra en el diálogo que mantiene la puta con un genio —en el sentido de figura fabulosa y mítica—, en el que se manifiestan algunos aspectos próximos a las teorías freudianas tanto de sexo como del tanatos. En un momento dado, el Genio le dice a la prostituta: «Solo pienso en mi madre. ¿Puedo hablarte de ella? Ella me parió… Mi madre siempre me miraba. He olvidado en ella a toda la gente. Todos se convirtieron en mi madre. Todas las mujeres me habían parido, pero ningún hombre me había engendrado». La puta le contesta: «Así se lamentan cuantos duermen conmigo. Cuando están mirando, conmigo, en su vida sienten que se eriza hasta el cuello, como ceniza espesa. Nadie los ha engendrado y a mí acuden para no engendrar». Más adelante, el Genio afirma que le han parido muerto, a lo que la prostituta, poniendo fin al diálogo, le contesta que ella es la más osada con la muerte (pp. 96 y 97).

Estamos entonces ante el vacío y la nada de la experiencia de la prostitución por parte de una juventud que, por lo general, solo podía superar su frustración sexual de esta manera, y, por supuesto, ante la queja de que en la sociedad en la que viven los jóvenes no pueden desarrollar el eros en el seno de una cultura juvenil que no se les permite instalar y que solo les ofrece la sordidez de las costumbres adultas.

Hay que tener en cuenta que, por la época de estos escritos, un grupo de estudiantes universitarios de ambos sexos —tal como ya mencionamos— alquilaron un piso para llevar a cabo en él sus tertulias literarias y culturales, que tenían que ser foco de la recreación de una cultura verdaderamente juvenil. Pues bien, una de las ventajas de lo que denominaban «el hogar» era poseer un espacio de libertad, de independencia respecto a los adultos, y en donde creemos que las relaciones entre los estudiantes de distinto sexo serían más libres y, en consecuencia, con una sexualidad descontaminada de los *mores* de los adultos. En aquellos años, y durante bastante tiempo, Benjamin había iniciado un noviazgo con Grete Rad.[61]

5.3. A modo de cierre: la crítica y el sentido crítico

Hemos intentado clarificar, en la medida de lo posible, la posición que ante la pedagogía presenta Walter Benjamin, así como su pensamiento educativo, siempre en confusión con sus anhelos juveniles en torno a la necesidad de lograr una cultura juvenil que sería la manifestación y el contexto donde se desarrollaría el espíritu de la juventud. Pues bien, dentro de tal contexto, hemos ido descubriendo algunos aspectos que formarán parte de la obra futura de nuestro autor, por lo que nos reafirmamos en el hecho de que sus escritos pedagógicos de juventud nos sirven para mostrar la génesis de parte, importante creemos, de su pensamiento adulto. Séanos permitido, pues, una mera revisión.

a. En primer lugar, cabe denotar un cierto determinismo de su biografía escolar a lo largo de su vida, que, una vez intelectualizada, da salida a su ideario pedagógico primero y, más tarde, a los recuerdos de su niñez, así como una sorprendente e interesante atención respecto a la infancia.
b. Debido a la problemática escolar y familiar, aparece como mecanismo de defensa su cerrazón en sí mismo, su arraigada individualidad, que fue tan característica y de su obra, en verdad personal e individualista como pocas. De ahí la necesidad acuciante que sentía a veces de compañía y sus enamoramientos continuados; también sus inseguridades y en parte su suicidio tras el previo intento después de Niza, en una de sus estancias en Ibiza.
c. Encontramos también el origen de sus contradicciones y tránsitos tan comunes en su obra y en su personalidad. Tanto la vida de Walter Benjamin como su obra, además de poliédricas, son asaz dicotómicas, con ciertas ambigüedades reflexivas. De hecho, los puntos y aparte de su vida también se encuentran reflejados en su escritura y en su obra.
d. Otra correspondencia es su interés manifiesto por la educación estética y su dedicación profesional como crítico de arte, principalmente de literatura y pintura.
e. También intuimos en sus primeros escritos su tendencia a la complejidad, a la amalgama de ideas, que harán que su obra sea ciertamente de lectura dificultosa.
f. El origen de su agnosticismo, que le llevará a considerar el sionismo en su vertiente cultural, no como sinónimo de política nacionalista. De todas formas, parece ser que pensó que la cultura judía, que ciertamente conocía, era superior a la cristiana; incluso en algún momento de su vida se afanó en estudiar hebreo.

Ahora bien, la gran aportación de estos escritos pedagógicos a la hora de vislumbrar los orígenes de su pensamiento y de su obra, más que en los puntos indicados, la encontramos en el sentido crítico que luego será la gran constante de su obra. El propio Walter Benjamin se consideró antes crítico que ensayista o filósofo, de tal manera que si hay un concepto, una palabra que de alguna forma valga para definir su obra es exactamente esta: *crítica*.

En casi todos los trabajos pedagógicos analizados hace gala de la crítica como forma de racionalización; crítica a la Universidad, a la pedagogía tradicional, a los valores sociales (encarnados por los adultos); incluso en uno de esos primigenios escritos, que hemos

analizado (W. Benjamin, 1915/2007), afirma que «lo distintivo en la vida del estudiante es la voluntad de oposición» (p. 78), o también que «la sumisión sin crítica ni resistencia es un rasgo esencial de la actual vida estudiantil» (p. 79).

En Benjamin, la crítica actúa como metodología intelectual y como exposición reflexiva, si bien es algo más que todo esto. Para Walter Benjamin es y será siempre fuente de conocimiento, manteniendo actualizado, desde esta perspectiva, su conocimiento de Hegel. Nuestro autor manifestó siempre facilidad para afiliarse a la crítica como ejercicio intelectual, puesto que desde estos primeros escritos la aplicó a través de la dialéctica hegeliana, lo que a su vez le facilitó su afiliación a la teoría crítica marxista y, por ende, a la Escuela de Frankfurt. Por último, no podemos olvidar que en sus escritos, cuando se refiere a la crítica a la escuela tradicional, considera tal crítica con categoría de basamento ético.

Por todo lo visto, creemos que en estos escritos se descubren ya algunos de los puntos de inflexión más importantes de lo que luego será su voluminosa obra. Así pues, para iniciarse en ella y para aprender a leer a Walter Benjamin, estos primeros escritos se nos presentan como cruciales. La pedagogía quizás no formó una parte importante y significativa de su obra; sin embargo, en ella está la verdadera pedagogía que nos puede facilitar la compleja lectura de W. Benjamin.

Bibliografía citada

Benjamin, W. (1987). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.

— (1990). *El origen del drama barroco alemán.* Madrid: Taurus.

— (1991). «El narrador», en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

— (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.

— (1996a). *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.

— (1996b). «España 1932», en *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.

— (2006). *Pasajes*. Madrid: Akal.

— (2007). «Primeros trabajos de crítica de la educación y de la cultura», en *Obras* (libro II, vol. 1). Madrid: Abada.

— (2008). *Cartas de la época de Ibiza*. Valencia: Pre-textos.

— (2009). «Teatro y radio. Sobre el control recíproco de lo que es su trabajo educativo», en *Obras* (libro II, vol. 2: 389-393). Madrid: Abada.

Fitche, J. G. (1988). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Tecnos.

Foerster, F. V. (1935). *Ética de la juventud*. Barcelona: Labor.

Goodman, P. (1970). *La comunidad de los estudiantes*. Buenos Aires: Proyección.

— (1974). *La deseducación obligtoria*. Barcelona: Península.

— (1975). *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Barcelona: Península.

— (1976). *La nueva reforma*. Barcelona: Kairós.

Leskov, N. (2003). *Lady Macbeth, de Mtsensk, y otros relatos*. Madrid: Alba.

Luzuriaga, L. (1929). *Las escuelas nuevas alemanas*, Madrid: Publ. de la Rev. de Pedagogía.

Marcuse, H. (1969). *El final de la utopía*. México: Siglo XXI.

Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Shelling, F. (1984). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Madrid: Editora Nacional.

Stewart, E. (2010). *Catastrophe and Survival: Walter Benjamin and Psychoanalysis*. Nueva York y Londres: Continuum Publ. corp.

Tiedemann, R.; Gödde, C.; Lonitz, H. (1990). «Walter Benjamin 1892-1940». *Marbacher Mgzine*, 55.

Witte, B. (2002).*Walter Benjamin. Una biografía*. Barcelona: Gedisa.

54. Uno de sus textos más conocidos, «El narrador», escrito en 1936, se dice que está inspirado por el recuerdo de su madre, cuando esta, siendo él niño, le narraba cuentos antes de dormirse. *Vid.* E. Stewart, *opusc. cit*. Puede encontrarse este texto en W. Benjamin (1991). Por nuestra parte, consideramos que es más un estudio a propósito de la obra de Leskov. De este autor véase Nikolái Leskov (2003).

55. El 23 de junio de 1932 escribe a R. Weissbach desde San Antonio de Ibiza lo siguiente: «Yo he reunido una de las colecciones más importantes de los libros infantiles alemanes» (*vid.* W. Benjamin, 2008: 61). De todas formas, juguetes y libros infantiles conforman una constante en sus escritos, cualquiera que sea su índole.

56. Escribió más de ochenta guiones radiofónicos, muchos de ellos dedicados a los niños, que se retransmitían desde Berlín, o desde Frankfurt. Fruto de tal experiencia es su escrito «Teatro y radio. Sobre el control recíproco de lo que es su trabajo educativo» (*vid.* W. Benjamin, *Obras*, libro II, vol. 2; 2009: 389-393).

57. Parece ser, no obstante, que su primer trabajo publicado corresponde a 1910, y lo hizo en la revista *Der Anfang* (*El comienzo*). Véase R. Tiedemann, C. Gödde y H. Lonitz, 1990.

58. Cabe decir que hemos preferido referir las obras pedagógicas de juventud a partir de la reciente publicación de sus obras completas, para así facilitar la tarea tanto al lector interesado como a nosotros mismos. No obstante, ello no es excusa para no haber emprendido antes el estudio pedagógico del joven Benjamin, ya que de hecho algunos de estos artículos estaban publicados en castellano hace ya algunos, muchos años.

59. En este sentido, cabe recordar que en *Origen del drama barroco alemán* (W. Benjamin, 1990) ya nos advertía que el fragmento es el material más noble de la creación barroca.

60. Wyneken era homosexual, por lo que difícilmente pudo pertenecer al partido nazi, aunque en este sentido mantuvo siempre una postura ambigua. Asimismo, influye en Paul Goodman, también homosexual y autor entre otros libros de P. Goodman, 1974, 1975 y 1976. No obstante, en P. Goodmann, 1970, la influencia de Wyneken es manifiesta.

61. *Vid.* B. Witte, 2002, pp. 33 y 39. Según este autor, Grete estudiaba en Múnich, por lo que considera que fue este el motivo de su cambio de Universidad en 1915. Indudablemente es una razón de peso, aunque esta decisión no la tomó en años anteriores. Creemos que su fracaso al frente de la Asociación de Estudiantes Libres de la Universidad de Berlín fue también un motivo decisorio para seguir sus estudios en la capital de Baviera.

Capítulo 6

Pedagogía y cultura proletaria en Walter Benjamin: una aproximación a sus segundos pensamientos pedagógicos

La pedagogía de Walter Benjamin y los aspectos educativos son cuestiones casi marginales de su abundante y portentosa obra; si bien, al mismo tiempo son textos que están encarnados en su biografía, por lo que se nos presentan como verdaderos testimonios de la evolución de su pensamiento. Son unos pocos escritos que se encuentran entremezclados con el resto de temáticas a las que se dedicó; por lo que acaso, por su dificultad de significarlos, nunca merecieron atención prioritaria para su estudio. A pesar de lo afirmado, acabamos de analizar lo que ahora podríamos llamar sus primeros pensamientos pedagógicos —escritos de juventud—, de marcado corte idealista, escritos entre 1911 y 1915, cuando tenía entre 19 y 23 años de edad.

En esta ocasión pretendemos realizar un ejercicio hermenéutico de sus segundos pensamientos pedagógicos, de corte radicalmente distinto a los anteriores, ya que se presentan bajo planteamientos marxistas. Fueron escritos entre 1926 —con ocasión de su viaje a Moscú (Benjamin, 1988a)— y 1930. A partir de entonces no encontramos en su amplia bibliografía ningún texto referido a cuestiones educativas.

Su obra, de gran originalidad, se integra en el contínuum del pensamiento occidental, siendo moderna y avanzada, además de reflexiva y crítica; claro que, al mismo tiempo — y esto es fundamental en sus escritos pedagógicos—, el recuerdo tiene un papel cabal e importante, como si de un Antonio Machado del pensamiento se tratara. Sin duda, Walter Benjamin patentiza una obra plural, carente de unidad, asentada en la diversidad, multitemática y compleja, lo que ha imposibilitado un análisis coherente, unitario o global de la misma. El caso de la educación resulta paradigmático; pues, como vemos, no hay razón de continuidad entre un enfoque idealista de sus primeros escritos, los cuales en menos de diez años se transforman en enfoques marxistas de la pedagogía.

6.1. Sus orígenes marxistas

Es difícil promulgar cuándo abandonó Walter Benjamin el idealismo de su juventud, muy influenciado por G. Wyneken (1927), para iniciarse en el pensamiento marxista. Obviamente, cambios de tal significación no se producen de un día para otro, por lo que la única consideración que cabe realizar es ver las influencias más significativas que

contribuyeron a tal tránsito. En este sentido, destacaríamos los siguientes acontecimientos.

Después de algunas dudas, su desacuerdo con la primera Gran Guerra lo lleva, tras licenciarse en Múnich y recién casado, a exiliarse a Berna, donde culminaría sus estudios de doctorado. Su tesis se centrará en la crítica en el período del romanticismo alemán, estudio aún de corte idealista, en el que llega a afirmar que el crítico no solo concluye y mejora la obra, sino que de alguna forma, y por ello mismo, la aproxima al Absoluto (Benjamin, 1988b). A pesar de ello, esta estancia en Suiza supondrá un momento articulante en su pensamiento; es en este período cuando conoce, por vivir en la misma ciudad, a George Lukács, que desde 1918 estaba afiliado al partido comunista húngaro, y a Ernest Bloch, cuyo marxismo se haría patente a partir de 1920, si bien no podemos afirmar que Benjamin fuese marxista en los años en que vivió en Suiza.

Una segunda circunstancia la encontramos a raíz de la situación económica en que se encontraba Alemania tras perder la Primera Guerra Mundial, con una inflación descomunal y una crisis que sumieron en la precariedad a muchas familias. A buen seguro, todo ello le haría reflexionar sobre algunas de las tesis discutidas en Suiza con Lukács y Bloch (cuyas amistades siguió cultivando en Alemania), para profundizar así en el fracaso de los valores y de la organización social impuesta por la clase dirigente. También cabe decir que en tal contexto, en 1923, leyó *Historia y conciencia de clase*, de G. Lukács (1970), cuya influencia fue decisiva para el cambio ideológico de Benjamin y también para formular sus nuevas tesis sobre la educación.

En 1924, estando en Capri preparando su acceso a la venia docendi universitaria, conoce a Asja (Asía, en castellano) Lacis; joven letona, nacida en Riga, directora de teatro,[62] revolucionaria comunista, que vivía en Moscú. De su relación afectiva surgirá, ahora sí, un Walter Benjamin marxista, que, sin embargo, marcará algunas diferencias con el régimen comunista tras su viaje a la capital soviética,[63] donde vivió por espacio de dos meses (de principios de diciembre de 1926 a finales de enero de 1927).

Pues bien, a partir de aquí, W. Benjamin cambiará de registro ideológico, formulando ahora una concepción cultural y humanística de la pedagogía próximas a las tesis marxistas. Serán los que denominaremos «segundos pensamientos pedagógicos», que nada tendrán que ver con sus escritos de juventud. De todas formas, cabe decir que en estos nuevos escritos no encontramos ninguna sistematización, ni menos aún una monografía sobre educación; sin embargo, Benjamin sabrá aunar la crítica a la educación de su tiempo con sus esquemas teóricos, ya que tratará el problema de la educación contextualizado en la implicación de la sociedad con la cultura. Efectivamente, para él la pedagogía es cultura colectiva, por lo que su propuesta pedagógica tendrá como objetivo el logro de la conciencia de clase, siguiendo en este sentido la obra de Lukács ya citada. La pedagogía en Benjamin será a partir de ahora crítica cultural e instrumento de transformación social.

6.2. Crítica a la pedagogía de la burguesía

Sus ideas acerca de la educación se basan, antes que en el propio marxismo, en la crítica que realiza a la pedagogía de la sociedad burguesa; una pedagogía que considera alienante, deformante y destructora. Refrenda tales calificativos al afirmar que en la infancia y en la adolescencia no nos formamos para ser personas, sino ciudadanos útiles a los objetivos de la clase dominante, o sea, socialmente confiables para los fines de la burguesía; ello implica hablar de una educación deshumanizadora, ya que no sirve para el desarrollo de los niños ni para la mejora de la sociedad. Además, la educación burguesa individualiza, puesto que se basa en la competencia; lo que en Benjamin supone la antítesis de la educación. El hombre solo puede llegar a serlo en el seno de sus iguales, en la sociedad. No puede haber humanidad sin hombres.

Para la burguesía, la infancia es una categoría absoluta, como si fuese un fenómeno aislado, sin relación con la sociedad; la educación burguesa aísla al niño, tal como sucede —es el ejemplo que introduce— con los *boys scouts*, que por su aislamiento, por formar grupos sin relacionarse con la casuística social que les rodea, conforman una falsa educación al no mantener contacto ni con los otros niños, ni con la sociedad. Profundizando en esta cuestión dirá que las bases de la pedagogía burguesa son la ética y la psicología; la ética, porque desde el primer instante imbuye al niño en los valores propios de la burguesía —en el tener más que en el ser, o sea, en la deshumanización—, y la psicología, porque es el instrumento manipulativo para lograr los fines que se desean.

Pues bien, basándose en esos falsos principios éticos y en esta psicología instrumentalizada, la pedagogía oficial de la burguesía intenta una quimera que, sin embargo, considera cierta y válida, y que se centra en adaptar, a través de la psicología, la naturaleza del educando a sus objetivos que —como ya hemos mencionado— no pretenden formar al ciudadano íntegro, sino a una persona domesticada. En definitiva, se pretende adecuar la predisposición natural, que es un punto de partida abstracto no definido e incluso desconocido, con un ideal instrumentalizado que solo interesa a la clase dominante. Evidencia de ello es que los niños nos necesitan más que nosotros a ellos, por lo que toda pedagogía burguesa se convierte en un acto de poder sobre la infancia.[64]

La pedagogía que se fundamenta en el logro de objetivos, que mira más al futuro que al presente deja de ser pedagogía. El objetivo, el logro de futuro es el gran enemigo de la educación, pues con él se inicia un proceso alienante que lleva a domeñar al niño en aras de algo que aún no conoce y que no sabe si podrá conseguir. El objetivo es, pues, la supresión del presente; es convertir al niño en un ser ahistórico y, por eso mismo, acrítico. En este sentido, cabe recordar aquí que en Benjamin tanto el conocimiento como el recuerdo (la memoria) se manifiestan en el contexto social. O sea, sin colectividad no se da razón intrínseca de la existencia.

Por eso hablará de «pedagogía colonial» (Benjamin: 2008c), pues intuye que, en la sociedad burguesa, la educación, al fundamentarse en la psicología infantil, considera al niño cercano a la psicología de los pueblos primitivos, lo que hace que la infancia sea una mercancía; son como clientes que Dios ofrece a las clases dominantes para que puedan comprar las baratijas que se les ofrecen. La visión pedagógica de la burguesía es, en definitiva, la de una pedagogía del poder, del dominio y de la colonización. Una

pedagogía que, al mismo tiempo, se basa en el engaño y en la falsedad, al considerar que el niño es un ente, o una categoría teórica, que bajo los fundamentos de la ética y de la psicología se reconvierte en un ser «educable», sin tener en cuenta su verdadera realidad personal y, menos aún, el contexto social del cual emerge y en el cual debería formarse.

No se da, pues, una relación de la pedagogía con la cultura ni con la reflexión. En concreto, W. Benjamin llega a afirmar que, en el seno de la sociedad burguesa, la educación y «la cultura juvenil tratan ahora de realizar este desesperado compromiso: eliminar el entusiasmo juvenil por medio de reflexiones idealistas acerca de sí mismo, a efectos de sustituir clandestinamente las ideologías formales del idealismo alemán por contenidos de la clase burguesa» (Benjamin, 2008c: 105). Nuestro autor expresa, de forma clara y contundente, la desvaloración cultural que el individualismo supone, así como la alienación y la falsedad de la cultura burguesa al afirmar que «los libros y las putas pueden llevarse a la cama» (Benjamin, 1987: 49).

La cultura por sí misma no soluciona el problema del hombre ni de la sociedad; es necesaria una educación en valores o una socialización cívica construida sobre una base legítima; solo así se pone freno a la violencia, al tiempo que se desarrolla una sociedad más justa y solidaria (Benjamin, 1999). La solución ante este estado de cosas es, sin más, la capitulación de la sociedad burguesa: «La burguesía, venza o pierda en la lucha, se encuentra condenada a sucumbir, debido a sus profundas contradicciones internas… La cuestión es tan solo si sucumbirá por sí misma o por la fuerza del proletariado» (Benjamin, 1987: 62). En este punto creemos que vale la pena analizar el sentido que para nuestro autor tuvo el marxismo desde su reformulación del materialismo histórico.

6.3. Marxismo, pedagogía y colectivización

Aquí cabe recabar lo que ya hemos afirmado en nuestro segundo capítulo sobre el marxismo de W. Benjamin: la cuestión marxista ofrece en su obra dudas importantes en cuanto a su escolástica. Sin duda, siempre defendió a Marx y su obra, aunque al mismo tiempo nos ofrece algunas desviaciones importantes de la teoría marxista que lo marginan de tal escuela. Por otra parte, nunca planteó aspectos económicos de tal teoría, al mismo tiempo que nos dejo escasos aportes sociológicos. Para muchos autores, y de ello también hemos hablado, Benjamin no fue un autor marxista, o si lo fue, lo hizo de forma muy particular y propia. Puede que sea un modelo para una política de izquierdas, pero sus contribuciones no pueden incardinarse en el marxismo. O, si se hace, nos encontraremos con un heterodoxo marxista, lo que ya de por sí nos deja claro que no fue marxista. En tales contextos, heterodoxias las mínimas.

Sin duda, la gran diferenciación que encontramos con la obra de Marx es su concepto de materialismo histórico, que en Benjamin viene determinado por sus tesis sobre la historia, lo que hace que su pensamiento diverja significativamente de una de las cuestiones más definitorias del marxismo.

Para Marx, el materialismo histórico es un método que expone el pasado como una imagen eterna, mientras que para él, el materialismo histórico se dirige a una consciencia

del presente que hace saltar por los aires el supuesto continuo de la historia (2009b, II, 2: 72). También afirma que las interpretaciones deterministas del materialismo histórico, que con supuestas leyes mecánicas de la naturaleza dona la responsabilidad a los sujetos históricos, han hecho más daño que todas las armas del enemigo de clase, lo que ya supone ponerse en las antípodas del marxismo. Además, en la literatura marxista se habla del sujeto de la historia como sujeto de la revolución. Para Benjamin, como para Marx, el sujeto de la historia es la clase que lucha (tesis XII), pero mientras Marx se refiere al sujeto del cambio revolucionario, a Benjamin le preocupa «el sujeto del conocimiento histórico» (2007a, I, 2: 313). Para Benjamin, el pasado llega cargado futuro, que es por otra parte la única forma de fructificar la experiencia actual. O sea, critica el sentido del presente y futuro como momentos concretos de un desarrollo lineal y gradual, donde parece que el tiempo es homogéneo y uniforme. En cambio, para nuestro autor esta concepción historicista anula toda posible desviación, fracaso o lucha. En la historia no existe la homogeneidad, por lo que el pasado no siempre puede justificar el presente. Se postula así un antipositivismo que choca de pleno, una vez más, con las tesis marxistas.

Pues bien, sus posicionamientos pedagógicos serán también heterodoxos con el marxismo de su tiempo[65] (la experiencia comunista de la URSS), por lo que se aleja sustancialmente de sus principios. Su pedagogía se basa fundamentalmente en dos aspectos: en la crítica que realiza a la educación que él mismo recibió —propia, por otra parte, de la alta burguesía— y en la crítica de fondo que realiza a la pedagogía comunista, que conoció en su viaje a Moscú. Claro que aquí muestra una actitud dicotómica, por otra parte, fácil de entender. Benjamin no conocía a fondo los procesos educativos, así que difícilmente podía aportar alternativas al quehacer de la pedagogía burguesa, lo que le llevó a valorar e incluso defender algunas prácticas educativas que viera en Moscú. Sin embargo, y al mismo tiempo, se dio cuenta de los fundamentos falsarios de la educación soviética, a la que sometió, como veremos, a una dura crítica. En definitiva, apreció algunas formas, pero se desligó totalmente del fondo.

Benjamin acepta aspectos de la pedagogía soviética, porque le sirven de crítica a su propia educación y porque, al no conocer más alternativas educativas, lo que vio le debió de parecer diferente y acaso mejor que las prácticas educativas que se aplicaban en su Alemania natal. De tal manera que incluso llega a criticar la pedagogía renovada o activa, propia de la escuela nueva, cuando de forma lapidaria afirma que «la pedagogía radical no ha partido de los adelantos de la ciencia, sino del colapso de la autoridad». Y acaso, debido a sus recuerdos, concluye diciendo que «jamás se conseguirá una enseñanza colectiva sin autoridad» (Benjamin, 1989: 130). Y ello a pesar de que fue alumno de una de estas escuelas nuevas o renovadas.

Como decíamos, su experiencia en Moscú y el conocimiento que tuvo de la educación soviética le sirvió para ajustar cuentas a su propia educación representativa de la alienación educativa de la burguesía. El comunismo pedagógico desempeña el papel de pared de frontón sobre la que Benjamin lanza sus frustraciones y sus experiencias. Sin duda, el análisis marxista que de la educación realiza W. Benjamin, debe iniciarse por la crítica que siempre aplicó a la educación que tan bien conocía, es decir, la suya propia.

En contrapartida a la pedagogía falsaria y absolutista de la educación burguesa, Benjamin propone la necesidad de que el marxismo plantee unas bases pedagógicas absolutamente diferentes; es decir, no debe acercarse a la infancia y a la juventud para atraerlos a sus intereses, sino que lo que debe asegurar es que cada niño pueda realizar su niñez libremente. Ahora bien, libremente no significa crear un ambiente artificial, como el que nos muestra la psicología infantil, sino que la verdadera libertad del niño, antes que artificial, debe ser real, por eso la educación debe descansar en el seno de la clase social a la que pertenece el niño. Su primer saber ha de ser, entonces, tener conciencia de la clase a la que pertenece;[66] es decir, la educación proletaria debe desarrollarse en el seno del proletariado.

Su sentido marxista de la educación se fundamenta en la cultura de la colectividad, ya que en ella se forma la humanidad del sujeto. Humanismo y colectividad son en Benjamin anverso y reverso de la realidad educativa. No puede haber cultura pedagógica que no sea la propia de la colectividad infantil, y esta colectividad infantil debe, a su vez, estar impregnada de la cultura de clase de la que forma parte. Creemos que aquí descansa la esencia de la pedagogía y del humanismo marxista en W. Benjamin, y lo que lo llevó a alejarse de la oficialidad soviética, pues Benjamin supo distinguir perfectamente y desde el primer momento entre la educación desarrollada en el seno de la colectividad proletaria y la educación llevada a cabo en el seno del partido.[67] Ahí radica su crítica al marxismo pedagógico que conociera.

Para Benjamin, la educación proletaria no debe estar contextualizada en el seno del partido, pues en él no se forma la conciencia de clase, ya que las consignas políticas propias de la educación del partido son eso, meras consignas que llegan al niño vacías, sin sentido. De hecho, su crítica a la pedagogía del partido es paralela a la propia de la burguesía, pues ambas necesitan una idea para encauzar la educación: la finalidad educativa, llámense, en un sitio, objetivos de la educación o consignas, en otro. En cambio, la educación proletaria necesita un marco, un ámbito objetivo y cercano al niño, comprensible para él, donde, sin mentiras ni alienaciones, inicie su formación en un ambiente próximo y familiar; es decir, en el seno de su propia clase social. El humanismo proletario se inicia en el seno del proletariado, por lo que Benjamin eleva a verdadera categoría pedagógica la clase social, así como el papel que esta desempeña en el proceso de educar, es decir, de transferir los valores de la colectividad a la acción colectiva, o sea, a la colectivización.

Aquí Benjamin aboga de nuevo por el presente, por el tiempo vivido, que es de donde se desprende el futuro, pero no el futuro etéreo, aún inexistente y, por tanto, atemporal. La educación enmarcada en su tiempo, en su momento histórico proporciona el espacio en el que el niño vive y se mueve. En cambio, el partido es, desde su punto de vista, y en coherencia con lo afirmado, un marco artificioso, que convierte el presente en futuro (busca objetivos), cuando realmente el verdadero futuro estaría en el pasado que, gracias a la revolución, se ha hecho presente.[68]

Incidiendo en esta crítica, se refiere a las asociaciones juveniles (el *Komsomolz*), en donde informa que, a partir de la adolescencia, son los brazos de formación de las bases

del partido y de donde surgirán los futuros dirigentes; pues bien, respecto a ello nos dirá que en tales centros «se da a la juventud una educación "revolucionaria", lo cual significa que lo revolucionario no les llega como experiencia, sino en forma de consigas», añadiendo a continuación que «tratan de almacenar en la juventud la desacreditada energía revolucionaría como energía eléctrica dentro de una pila. Y eso no funciona» (Benjamin, 1988a: 69).[69] Como se ve, Benjamin critica la función pedagógica del partido en cualquier ocasión, salvando en todo caso de la pedagogía que se aplica en la Unión Soviética, algunas prácticas pedagógicas y, eso sí, los valores propios de la clase proletaria y la experiencia del trabajo. Lo veremos a continuación.

Para W. Benjamin, la pedagogía comunista no debería educar en función de un futuro, es decir, la pedagogía no debe estar determinada por ningún objetivo educacional; en la sociedad comunista es lo que debe importar, más que las ideas o lo que pueda suceder en el futuro. Es el punto de partida, el contexto del niño, su realidad más tangible; es decir, su situación de clase. Educar será, pues, tomar conciencia de la clase a la que se pertenece para así aprender a defender sus derechos.

En el seno de la sociedad burguesa, al no centrarse su proyecto educativo en la realidad social del educando, esta realidad de clase no supone para el legislador ningún problema, puesto que la obvia; de ahí que la educación burguesa consiga una formación antiproletaria de los proletarios. La solución, entonces y como queda dicho, es que desde la educación familiar se integre al niño en su realidad y situación social. Por tanto, la pedagogía propia del proletariado no surge ni se fundamenta en datos abstractos (finalidades, objetivos), sino en concreciones irrefutables, tal como la clase proletaria de la que descienden tanto él como su familia. La educación proletaria será, pues, antes que nada, una educación cultural, colectiva y de clase.

En este contexto plantea la importancia del trabajo, ya que en la sociedad proletaria el trabajo no se da en función de una clase social determinada, que es la gran beneficiada del trabajo de los demás (la burguesía), sino que ahora el trabajo se encuentra en función del hombre, es decir, de todos los hombres, del «nosotros mismos»; por lo que es un acto de consolidación de la clase trabajadora y verdadera escuela de humanidad. Por eso la educación revolucionaria lo será siempre para el trabajo y en función del mismo. No hay humanización sin colectividad de pertenencia, y esta pertenencia se evidencia en el trabajo, que redundará en beneficio de la colectividad. En este sentido, Benjamin no nos aporta originalidad: el humanismo marxista se conforma en el trabajo.

En los años posteriores a los que W. Benjamin había visitado Moscú se debatía aún, y en el contexto de la educación revolucionaría, la orientación que se debía dar al trabajo, elemento clave de la pedagogía marxista, y aún más fundamental, si cabe, en el diseño antropológico del hombre nuevo que en la Unión Soviética se buscaba. De hecho, las propuestas a tal debate se centraban en si la educación comunista tenía que centrarse en el monotecnismo o en la formación politécnica; es decir, se debatía entre la especialización o el universalismo formativo.

Ante tal tesitura, nuestro autor se decanta por la formación politécnica, de la misma forma que el marxismo se fundamenta en el universalismo entendido como disposición

universal para la acción, o sea, como fundamento para el desarrollo de las acciones que el internacionalismo tiende a expandir en el seno del proletariado de cualquier lugar. Pues bien, por coherencia, también la educación debería formar al proletario en múltiples facetas para que tuviese capacidad de diversificar y pluralizar su actividad laboral, ya que así podría beneficiar más a la sociedad proletaria que se pretendía formar.

La educación del proletario no puede permitirse el lujo superfluo e inútil de la división burguesa entre teoría y práctica pedagógica, ya que no tienen nada que ver la una con la otra, puesto que ambas vienen propiciadas desde las diversas esferas del poder. En la burguesía, el teórico no controla, ni tan siquiera conoce la práctica educativa que se está desarrollando, mientras que el práctico de la educación está absolutamente alejado de los núcleos en los cuales se toman las decisiones que luego le afectarán directamente. En cambio, en la escuela proletaria se aúna teoría y práctica, lo que deviene en la acción orientada y encauzada (la acción con sentido).[70] Obviamente, para eso se necesita autoridad; una autoridad moral y del ejemplo que no se contempla en la educación burguesa, más acorde con las modas pedagógicas que encuentran en la libertad la excusa para afianzar su poder ideológico.

Para su logro, Benjamin —aquí vuelve a separarse de la ortodoxia imperante— se decanta por fundamentar la práctica educativa en una antropología marxista, dialéctica, del niño proletario, pues gracias a ella podría sustituirse, ya de forma definitiva, la psicología infantil, desarrollada como instrumento de alienación y de falsedad en relación con las capacidades infantiles. En cambio, con la antropología antes mencionada se podrían lograr unos protocolos, detallados y elaborados, acorde con la dialéctica marxista, de las experiencias realizadas en el seno familiar, en los jardines de infancia proletarios, en los grupos infantiles, en los teatros infantiles y en las ligas de exploradores. Con ello tendríamos expresadas las capacidades de acción (relación aplicativa entre teoría y práctica), que darían lugar a los procesos en donde asentar la educación comunista.[71] O sea, la investigación pedagógica del marxismo se tendría que fundamentar en los estudios antropológicos de los niños, los cuales servirían de pauta para su futura educación. Sería, por otra parte, una forma fehaciente de iniciar la educación desde su reiterada propuesta, es decir, a partir de la propia realidad del niño.

Acaso a modo de anécdota apuntamos el hecho de que Walter Benjamin nos dejó también testimonios —pocos, todo hay que decirlo— de algunas realidades de la pedagogía soviética. De entre ellas, la más clara y descriptiva es la que se refiere a las aulas escolares: «Quien entra por primera vez dentro de un aula de un colegio ruso se detiene al punto sorprendido. Las paredes están llenas de imágenes, dibujos y maquetas de cartón. Son como los muros de los templos donde los niños ofrecen su trabajo diariamente a la colectividad» (*Vid.* W. Benjamin, 2010: 286). Con ello nos viene a confirmar el hecho del activismo en las aulas de las escuelas soviéticas; activismo que surge de la propia cotidianeidad, y, por tanto contrariamente a lo que ocurre en la sociedad, ya que, como afirma W. Benjamin, en la escuela proletaria no puede plantearse lo mismo que en los jardines de infancia de la burguesía, donde cada seis meses entra un método nuevo con los últimos refinamientos psicológicos (W. Benjamin, 2008c: 102).

También nos informa de cómo, por lo general, las paredes de los colegios están pintadas de rojo y que de ellas cuelgan los símbolos de los soviets y abundantes cabezas de Lenin, sin aportar en esta ocasión comentario alguno de cualquier signo. En cambio, destaca la bondad del periódico o mural que suelen realizar los niños en sus clases, ya que es expresión del pensamiento colectivo, donde emerge el concepto de clase del niño proletario. También informa que es costumbre la realización de estos periódicos de ejemplar único en los clubes juveniles, así como en las fábricas y demás puestos de trabajo, puesto que es un instrumento que no solo induce a la información, sino también a la reflexión y a la crítica, es decir, a la posibilidad de pensamiento por parte de la clase trabajadora, algo impensable en la manipulada y opresiva escuela burguesa.

Tanto en su estancia en Moscú como en los años posteriores, Benjamin tomó nota de otros aspectos más propios de la educación no formal que, sin embargo, le parecieron importantes, al ver en ellos acción educativa fuera de la escuela. En algunos de esos apuntes se refiere de nuevo a los *komosoles*, ahora sin crítica alguna, ya que en esta ocasión solo hace una somera descripción de lo que realmente eran: clubes juveniles que el partido poseía por todas las ciudades y que eran crisol de sus dirigentes. Al mismo tiempo, nos informa de que, a los seis años, los niños se convierten en pioneros, tienen sus locales propios y llevan una corbata roja para distinguirse.

A los bebés se les denomina *octubres* (o *lobos*, tal como nos dice) desde el momento en que saben señalar el retrato de Lenin. Ningún comentario a estas divisiones de la infancia. Simplemente, como es usual en él, una descripción objetiva, ofreciéndonos el dato, pero sin ningún comentario; de lo cual se desprende que estos aspectos no le gustaban o no estaba de acuerdo con ellos. La escritura de W. Benjamin en relación con los usos pedagógicos es diáfana, en cuanto sabe transmitir verdaderamente lo que le gusta de forma directa y sin tapujos, anotando sin más, incluso con escasez de adjetivos, aquello con lo que él no comulga.

Aunque no sea este el lugar donde tratar la cuestión, Benjamin siempre se preocupó por los niños, por la infancia, y, por supuesto, su estancia en Moscú no fue una excepción: «Los niños son importantes en las barriadas proletarias. Ahí son más numerosos que en cualquier otro barrio. Pero todos los barrios de Moscú rebosan de niños» (W. Benjamin, 2010: 267). De entre ellos —recordemos los orígenes de la experiencia pedagógica de A. S. Makarenko, que actuó sobre los niños desperdigados, generalmente huérfanos de guerra, y cuya forma de existir era la delincuencia—, Benjamin cita también a jóvenes y niños «depravados, anónimos y tristes *besprizprnie*», que durante el día suelen vagar solos, pero que por la noche forman grupos numerosos muy peligrosos que cometen ataques contra los ciudadanos. También habla de niños más pequeños que no asisten al colegio, de modo que los profesores tienen que salir a la calle a buscarlos.

Sin embargo, nuestro autor también nos dice que el Estado ha creado en estos barrios una especie de «locales para niños», cuyos responsables, en general mujeres, también salen a la calle a buscarlos a fin de ofrecerles comida y entretenimientos, de manera que, en pocas semanas de trabajo serio y responsable, esos clubes pueden llegar a atender a

centenares de niños. Ahora bien, gran parte del éxito de estas instituciones, además de la posibilidad de alimentarse, estriba en la pedagogía que aplican; una pedagogía nada tradicional, donde se habla de tú a tú a los niños, se les sumerge en los valores del proletariado, haciéndolos corresponsables de los grupos en los que se les ha incluido, y donde inician un aprendizaje mediante el trabajo colectivo, al mismo tiempo que asisten a museos y se les explica el contenido de los mismos, fundamentalmente el politécnico, el del juguete y los de pintura (Ibídem, 268).

6.4. Una metodología de la colectivización

Benjamin nunca escribió de pedagogía porque tuviera un interés exclusivamente pedagógico, sino porque, por una razón u otra, la educación y su discurso se cruzaron en su camino vital. Es el caso de su escrito de 1928, *Programa de un teatro infantil proletario*, absolutamente influido por la profesión de Asja —esta dirigía teatro para niños— y por su propia experiencia cuando la visitó en Riga y después en Moscú. En este artículo, Benjamin (2008d) eleva el teatro a metodología básica y a la más importante que pueda utilizarse en la formación y educación del niño. De todas formas, tampoco aquí pretende hacer metodología, simplemente se encuentra con ella y aprovecha para reflexionar.

En el mencionado escrito se interroga por los instrumentos con que se cuenta para educar la conciencia de los niños proletarios; es decir, para formarlos. Para contestar a ello afirma una vez más que no se trata de contar con métodos para la enseñanza de las ciencias o de cualquier otra materia escolar, ni tan siquiera de que tales métodos sean capaces de llevar a término sus objetivos de manera proletaria, simplemente, porque antes de enseñar proletariamente es necesario educar al niño de forma proletaria, y esto incuestionablemente debe pasar por la colectividad. Ahora bien, no cae en el error que comete la educación burguesa de considerar el método como la esencia de la educación, puesto que, en el fondo, el método, en el contexto del capitalismo, no deja de ser una idea, muchas veces utópica, en la que se hace descansar todo el proceso formativo; de esta forma, no es el maestro quien educa, sino el método.

Método es de nuevo, en Benjamin, un marco, un ambiente en el cual debe imbuirse el niño ya a partir de los tres años. Obviamente, este contexto formativo por excelencia es el teatro, ya que el teatro ofrece al mismo tiempo espacio, marco y trabajo colectivo. O sea, lo que la burguesía considera peligroso para la infancia, y lo considera un negocio, es para nuestro autor el contexto perfecto para la educación de los niños, porque despierta, desde el presente, la poderosa fuerza de futuro que en ellos se encuentra y donde tendrá que descansar la revolución veinte o treinta años después.[72] Una vez más, para nuestro autor, el futuro se encuentra en el presente.[73]

Pues bien —y como ya advertimos— la educación debe basarse en la colectividad e incluso en las tensiones del trabajo colectivo. Y eso, sin duda, lo promueve el teatro. Hay que tener en cuenta que Benjamin entiende la infancia como un ente colectivo, tal como sucede con la fábrica o el ejército. También afirma que en el proceso perfectivo de la

representación, las correcciones surgen de los propios niños, por lo que se reconvierte en una experiencia de crecimiento moral.

Además, en el teatro es muy importante la observación, que debe estar en la base de todo proceso educativo, pues gracias a ella toda acción y gesto infantil se convierte en señal, en significación, pero no al estilo burgués ni de la psicología burguesa, que considera la señal bajo teorías tales como la del inconsciente, las represivas, las de latencia, de censura, etc. No. En el seno del proletariado la señal solo puede ser señal, referencia del mundo del niño, es decir, de su realidad más próxima. Por tanto, gracias al teatro infantil proletario, el niño libera su fantasía y la reconvierte en acción.

W. Benjamin nos dirá que en educación hay que lograr del niño lo que hace el pintor, a saber, transformar su sensibilidad en acción. Para ello cabe desarrollar sus diferentes capacidades expresivas, y eso solo lo consigue el teatro como si fuera un juego, ya que hay que confeccionar objetos; hay que pintar; hay que aportar música, danza y, por supuesto, improvisación, de tal manera que el teatro se reconvierte en una síntesis expresiva de las capacidades infantiles. De ahí que la representación se convierta en un ejercicio pedagógico de primer orden, puesto que en ella, además de la expresividad infantil, se da la liberación radical, ya que en el fondo se trata de un juego.

Otra cuestión que Benjamin discrimina perfectamente es cuando el teatro, más que estar dirigido a los niños en su proceso formativo, se convierte en lo que él denomina «teatro pedagógico» (2008d: 287), normalmente orientado a adultos sin formación, propio, pues, para ser representados en pueblos y aldeas. Este tipo de teatro lleva implícito un mensaje que no solo es moral, sino actitudinal, en el sentido de que pretende enseñar hábitos o conductas apropiadas.[74] Por lo general, estas piezas tratan una cuestión y la acción se desarrolla en forma de juicios; se presentan pruebas, se alega, se acusa, se defiende… Todo ello para presentar ejemplos de conductas apropiadas, o sea, de lo que se debe hacer en una situación dada.

En cambio, el teatro infantil es verdadera formación en su expresión total: es libertad, es imaginación, es acción y expresión, y es, fundamentalmente, trabajo colectivo y de mejora personal y grupal. Es, en definitiva, lo que tendría que hacer la escuela.

6.5. Significantes y significación

Como hemos podido comprobar, al escribir sobre cuestiones pedagógicas, W. Benjamin lo hace sobre experiencias vividas, sumergiéndose así en su biografía. Lo hizo en sus primeros pensamientos pedagógicos, propios de su juventud y de marcado tinte idealista, influidos por sus años de estudiante en Haubinda y por sus deseos de lograr en la Universidad una cultura juvenil propia y diferente a la del adulto. Lo mismo ocurre en su etapa marxista, pues ahora sus reflexiones acerca de la educación están también mediatizadas por su propia experiencia, ya que fueron su pasión por Asja Lacis y su viaje a Moscú los hechos que encontramos subyacentes a los análisis hasta aquí realizados. Decimos esto porque Benjamin, en esta y en otras tantas ocasiones, escribe y describe su tiempo, los acontecimientos que suceden y que de alguna forma le afectan. Un libro, una

exposición, un acontecimiento cultural… son motivos más que suficientes para su reflexión y para publicar sus propios pensamientos. No en balde puede decirse que Benjamin fue un memorialista, un testigo de su tiempo y un cronista de los últimos siglos europeos.

La cuestión pedagógico-educativa en la obra de W. Benjamin —ya lo hemos dicho— puede considerarse marginal, como marginales pueden considerarse múltiples temas que también trata en su exhaustiva obra. De todas formas, tales marginalidades se integran en uno de los grandes objetivos del corpus de nuestro autor: contribuir a la redención del hombre occidental de su miseria presente. Este es el anclaje al humanismo que encontramos en su obra, dedicada a salvar, a buscar una salida a su tiempo. Escape este que encontramos en la crítica y en la cultura; en definitiva, en la crítica cultural y en la cultura crítica, que en Benjamin se aúnan y aun se confunden. Pues bien, en este sentido, la educación, así como su preocupación por la infancia desempeñan sin duda un papel primordial en la tan buscada salvación de la humanidad. Aquí reside acaso el único Benjamin esperanzado: en la escasa esperanza que rezuman sus páginas.

Benjamin vivió tiempos difíciles, máxime cuando se dio cuenta demasiado tarde de su equívoco respecto al régimen nazi que, de hecho, le condujo a su fatal desenlace. Ante tal panorama de debacle social, cultural y política, su reformulación historicista se convirtió en instrumento para superar la crisis de la burguesía, patente en la derrota bélica, en el posterior Estado de Weimar y en el ascenso de Hitler. Este fue su horizonte vital y el marco donde llevó a cabo su obra. En consecuencia, no nos debe sorprender que en tal contexto viese en la educación y en la pedagogía un anclaje de salvación para su tiempo y para las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, lo educativo y lo pedagógico puede entenderse en Benjamin como un elemento fundamental de su humanismo, entroncado, eso sí, con un marxismo atípico entre la ascética y la revolución, esperanzador y mesiánico, entendido como instrumento de salvación colectiva.

Bibliografía citada

Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
— (1988 a). *Diario de Moscú*. Madrid: Taurus.
— (1988b). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán*. Barcelona:Península.
— (1989). *Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
— (1993). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós/ICE de la UAB.
— (1999). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones* (vol. 4). Madrid: Taurus.
— (2007a). *Tesis sobre la filosofía de la historia* (libro I, vol. 2). Madrid: Abada.
— (2007b). *Obras completas* (libro II, volumen 1). Madrid: Abada.
— (2008a). *Papeles escogidos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
— (2008b). «Una pedagogía comunista», en *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
— (2008c). «Pedagogía colonial», en *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
— (2008d). «Programa de un teatro proletario», en *Escritos*. Buenos Aires: Imago Mundi.
— (2009a). «Eduard Fuchs, coleccionista e historiador», en *Obras* (libro II, vol. 2). Madrid: Abada.
— (2009b). «Franz Kafka. Construyendo la muralla china», en *Obras* (libro II, vol. 2). Madrid: Abada.
— (2010). «Imágenes que piensan», en *Obras* (libro II, vol. 4). Madrid: Abada.
Lukacs, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.

Wyneken, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil* (2 vols.). Madrid: La Lectura-Espasa Calpe.

62. Llegó a ser ayudante de Bertold Brech.

63. *Vid.* Benjamin, W. (1988a). Fruto de esta estancia en Moscú fue también la redacción de uno de los textos más impresionantes y personales de W. Benjamin: *Dirección única* o *Calle de dirección única*, o según qué traducciones *Calle de mano única*, calle simbólica a la que denominó calle de Asja Lacis. Este texto es uno de los más paradigmáticos en tanto que está hecho con párrafos cortos, en un claro ejemplo de discontinuidad e interrupciones, tan propio del estilo «fragmentario» de nuestro autor. Cabe decir que en sus páginas también aparecen algunos pensamientos referidos a la educación. Véase Benjamin, W. (1987), *Dirección única*, Madrid.

64. W. Benjamin trata esta cuestión en «Una pedagogía comunista», escrito en 1929, en W. Benjamin (2008a), *Escritos*, Buenos Aires, Imago Mundi, pp. 109-112. También en W. Benjamin (1989), *Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Nueva Visión.

65. Recuérdese que Marx no escribió sobre educación. No obstante, hay autores que afirman que anotó algunos aspectos educativos cuando asistía a las reuniones de la Internacional londinense.

66. Aquí se aprecia la influencia de G. Lukács (1969).

67. Esta tradición del Partido Comunista como educador la seguimos encontrando en uno de los mayores defensores del marxismo renovado, tal como pudiera ser Antonio Gramsci, cuyo intelectual orgánico sería fruto de la acción formadora del partido, aunque también cabe distinguir que Gramsci no se refería a la infancia.

68. Esto evidencia cierta coherencia con sus tesis historicistas desarrolladas.

69. La frase del texto es una anotación que realizó en la capital soviética el 30 de diciembre de 1926.

70. Aquí W. Benjamin se aproxima al verdadero sentido de la praxis marxista que no es mera acción, sino la reflexión sobre la acción.

71. Las aportaciones analizadas referidas a sus planteamientos acerca de la educación proletaria están tomadas de los textos siguientes de W. Benjamin (1988a), *Diario de Moscú* (pp. 69 y 70); (1987), *Dirección única*, (pp. 29 y 49); (2010). *Imágenes que piensan* (pp. 267 y 268 y 286); (2008b) *Una pedagogía comunista* (pp. 109-111); (2008c), *Pedagogía colonial* (pp. 131-132); así como (2008d), *Programa de un teatro proletario* (p. 286).

72. En contra de los demás autores de la Escuela de Frankfurt, que eran bastante escépticos en esta cuestión, Benjamin siempre consideró los valores y la posibilidad de la revolución, de la que afirmó que era la esperanza de los que no tenían esperanza.

73. En W. Benjamin (2009 b), «Franz Kafka. Construyendo la muralla china», en *Obras* (libro II, vol. 2, Madrid, Abada), nuestro autor plantea la necesidad de las interpretaciones que tienen que buscar el sentido del pasado en el futuro, y viceversa.

74. W. Benjamin introduce un ejemplo que puede servir para expresar el sentido de este tipo de teatro —que, por cierto, vio en Moscú—. Se trata de una curandera campesina que provoca la muerte de una parturienta. En el juicio es condenada por sus acciones, si bien al final el juez la deja en libertad a cambio de que se instituyan servicios sociales, médicos e higiénicos en el campo. También se representan otros problemas a los que al final se solicitan o se aportan soluciones; es el caso del alcoholismo, la prostitución, el gamberrismo, los fraudes, etc. Se trata, en definitiva, de considerar el teatro como trabajo formativo, según la participación y como instrumento para transformar el pensamiento colectivo (*Vid.* Benjamin, 2008d).

Capítulo 7
Otras incursiones pedagógicas

O casi pedagógicas, podríamos decir. A partir de aquí mostraremos textos breves y que de una forma u otra algo tienen que ver con la educación y la pedagogía, si bien desde distintos puntos de vista. Cabrán, pues, anécdotas, pero también algunos ensayos no carentes de interés. Sin embargo, tales textos no permiten un análisis en profundidad, por lo que, como único remedio, solo podremos exponer su literalidad.

7.1. Un divertimento entre amigos

Daremos aquí cabida a una «pieza pedagógica» realizada entre dos amigos y que tiene el sentido de la ironía y de la crítica hacia la institución universitaria. No hay en ella atisbo de reflexión ni de pensamiento, de tal manera que incluso su lugar en este capítulo solo es permisible con la venia del lector. Efectivamente, se trata de una pequeña libertad que nos tomamos, puesto que la denominada *Acta Muriensa*, por su idiosincrasia, no tendría cabida en ningún apartado de este libro.

Además, muy posiblemente caigamos en un ejercicio reiterativo, ya que hemos hecho referencia a lo que a continuación se indica cuando en el primer capítulo hablábamos de la biografía de W. Benjamin. Se trata en definitiva de la broma compartida entre Benjamin y su amigo Gerhard Schole, pues, además del tono crítico, bromista y bufón que de sus escasas páginas se desprende, no deja de ser un ejemplo de creatividad y frescura mental. Una cana al aire dentro de la obra de nuestro autor, si bien, y al mismo tiempo, no deja de ser una crítica feroz a la inteligencia germánica de la época, pues no dudan en ironizar —citándolos— sobre los autores más significativos de su tiempo.

Scholem y Benjamin fueron amigos, entrañables amigos, a lo largo de sus vidas. Se conocieron en 1915, a caballo entre Berlín y Múnich. A pesar de que Scholem era menor que él, y a pesar también de la facilidad que Benjamin tenía para romper con sus amigos, incluso a pesar de sus notables divergencias, no hay duda de que la suya fue un modelo de amistad. Ambos eran judíos, Benjamin laico y Scholem practicante y sionista, y este le sirvió de orientador y tutor intelectual en muchas ocasiones. Siempre presto a ayudarle, incluso en un momento de desesperación económica de Benjamin, Scholem le ofreció trasladarse a la Universidad de Jerusalén, donde profesaba de catedrático de Mística y Simbología Judía, pues pronto, sobre 1923, había dejado ya Alemania. Sin

embargo, Walter Benjamin nunca se encontró predispuesto a emigrar a la tierra de sus mayores, por lo que el contacto entre ambos se llevó a cabo mediante una extraordinaria correspondencia epistolar, en parte perdida, pero que hoy nos sirve de clave para calibrar el nivel vital e intelectual por el que Benjamin pasaba en sus diversas épocas (Scholem, 1981, 1987).

Como ya indicamos, G. Scholem solía visitar en verano a su amigo en Berna, de tal modo que en 1918 ambos se dieron a la tarea de criticar la Universidad Alemana, creando una universidad propia e imaginaria a la que dotaron de ironía y de cierto nivel esperpéntico. De hecho, su lectura no tiene desperdicio. La denominaron «Universidad de Muri» (Benjamin, 2010a), al igual que el nombre de una localidad cercana a Berna, donde, recuérdese, vivía por aquel entonces W. Benjamin.

De todas formas, hay un detalle que nos muestra el interés de W. Benjamin por el mundo pedagógico-educativo, en este caso, por la infancia, ya que según Gerhard y Walter el lema que tal universidad tenía marcado en su pórtico de entrada era: «¿Por qué los niños preguntan tantas cosas?». De su programa de actividades destaca, por ejemplo, las propias de la Facultad de Teología, tales como el seminario que dictaba Max Scheler sobre «Historia de los dogmas» (puesto que tal autor se había convertido al catolicismo en 1899). Asimismo, podríamos destacar el curso del profesor Adolf von Harnack, teólogo protestante de prestigio, pero que en Muri dictaría un curso sobre «Huevos de Pascua: ventajas e inconvenientes».

Por su parte, en la Facultad de Filosofía Eugen Bleuer, destacado por sus estudios sobre los esquizofrénicos, hablaría de la «Obligación de beber vino»; Carl Stumpf, catedrático en Berlín, dictaría aquí el curso «Medición del alma»; el mismo Max. Scheler, otro sobre «Misas de difuntos», y el propio Sigmund Freud se haría cargo de dos cursos: el primero se titulaba «¿De dónde vienen los niños?», y el segundo, «Explicación de chistes escogidos», puesto que con anterioridad había publicado *El chiste y su relación con lo inconsciente*. En la Facultad de Derecho se aplicarían al estudio de la «Introducción a la teoría de la táctica dilatoria» y a la «Teoría y práctica de la ofensa»; en cambio, en la de Medicina el seminario fundamental versaría sobre «Ejercicios de liquidación».

Cabe citar que también redactaron una especie de *Anuarios* de la propia Universidad de Muri, alguno de ellos dedicado a la recensiones de libros. En ellas los autores son reales, al igual que los profesores del claustro de la Universidad; en cambio, los libros son imaginarios, ya que los títulos aluden jocosamente a algunas de las características vitales o intelectuales de los autores; así, de C. Darwin destaca *Viaje de un naturalista*, cuyo subtítulo es «Lucha por la vida»; en referencia a las *Publicaciones de la Asociación de Orientación Laboral*, se destaca el volumen primero dedicado a «El doctor honoris causa en Alemania», o, para culminar esta temática, citaremos el libro de Elisabeth Förster-Nietzsche (hermana del filósofo, a quien se le acusaba de haber modificado algunas obras de su hermano), que llevaba por título: *El entierro y cuidado de su tumba*.

Por último, y como recordatorio, cabe mencionar que el rector de tal Universidad era el propio Walter Benjamin; en cambio, Gerhard Scholem era el bedel (Witte, 2002).

7.2. Reflexiones de un coleccionista

Intentaremos a continuación analizar unos aspectos de su obra a los que dedicó múltiples espacios y artículos y que están en relación directa con sus escritos pedagógicos; nos referimos al interés que siempre le suscitó la infancia —es decir, los niños—, sobre la que reflexionó insistentemente, así como dos aspectos también relacionados con ella, a saber, los juegos y los juguetes por una parte, y los libros infantiles por otra.

Cabe decir que tales intereses provienen del afán coleccionista que siempre mantuvo Walter Benjamin no solo desde su infancia, ya que, como él mismo nos asegura, podríamos hablar de una serie de herencias que hicieron aún más determinante el hecho de que Benjamin se dedicase a coleccionar libros infantiles y juguetes. En ambos casos llegó a ser un verdadero experto.

Ya vimos que en el afán coleccionista de W. Benjamin se dan cita toda una serie de vectores; entre ellos, la tradición familiar, ya que, además de que su padre fue coleccionista y vendedor de libros y otras antigüedades, cabe destacar que su madre, Johanna Schönflers, ya tenía una pequeña biblioteca de libros infantiles. Asimismo, recuérdese que, cuando nació su hijo Stefan Rafael, su esposa Dora le regaló una pequeña biblioteca de libros infantiles. Por otra parte, era normal que el matrimonio se regalase libros ilustrados infantiles. A todo ello hay que añadir la colección de postales de su abuela, fruto de sus continuados viajes.

Esta colección comprendía fundamentalmente libros de los siglos XVIII y XIX. Y como ya asegurara G. Scholem en 1965, Benjamin sentía una auténtica pasión de anticuario por los libros, que se enlazaba con su interés por la infancia: «Se sintió atrapado con una fuerza directamente mágica por el mundo de los niños y por la naturaleza infantil» (Schiavoni 1989: 21).

Todo este interés y el conocimiento que con él iba acumulando quiso transcribirlo en forma de libro. Estando en Moscú, a finales de 1926, tuvo por primera vez tal idea, hasta el punto de que tenía título para el libro —se llamaría *Fantasía*— e incluso había hablado del proyecto con un editor moscovita. Sin embargo, la relación que en aquellos momentos mantenía con Asja, distante por tener otra pareja y por estar ingresada en una clínica, precipitó sin duda la marcha de Benjamin, y el proyecto fue olvidado. En 1932 y desde Heildeberg, le propusieron que escribiese un libro sobre tal cuestión, proyecto que también se frustró al estar él en París. La ascensión de Hitler al poder al año siguiente borró definitivamente tal objetivo.

Ahora bien, no por ello W. Benjamin dejó de teorizar sobre el coleccionismo, y en este caso es fácilmente observable que cuando habla de ello también se refiere a sí mismo, de tal manera que sus escritos a propósito de sus colecciones —no se olvide que también hacía lo propio con los juguetes— son una —otra— fuente interesante para captar algunos rasgos de su personalidad. Para Benjamin, el coleccionismo puede convertirse en una pasión que, además de caótica, puede adentrarse por los terrenos de la destrucción, por lo que el coleccionista muestra acentos completamente irracionales. De todo ello hemos hablado cuando nos referíamos a su concepción social de la memoria.

En todo caso, Benjamin llega a la conclusión de que la recuperación de los objetos por parte del coleccionista es un acto de destrucción de la línea histórica marcada por la burguesía. Además, la recuperación vendría a ser un acto subversivo en contra del arte de masas y de la cosificación que la burguesía hace del arte al convertirlo en materia de consumo. Hay que pensar que Benjamin realizó un análisis sociopolítico de la reproducción de la obra de arte, centrado en la fotografía y el cine, por su acceso para las masas, ofreciéndonos un brillante discurso del cambio de la calidad estética de la obra de arte. Una vez que se ha hecho reproducible de forma masiva, el aura de autenticidad de la obra se pierde, transformándose también la percepción sensorial de la misma. Todo ello ocurre de forma correlativa al desarrollo de nuevas formas de vida en la sociedad contemporánea.

Ante esto, Benjamin considera que la salvaguarda de objetos en el tiempo ofrece un nuevo sentido a tal objeto, que ahora está dotado de autenticidad al hacerse atemporal, lo que lo imbuye en nuevos valores y significados. Como él mismo escribió, con el coleccionismo las cosas son liberadas de la esclavitud de ser inútiles (1971: 148). Así, lo que era considerado anacrónico se reconvierte en auténtico, pues ha sido marginado de los grandes acontecimientos validados por la burguesía. En Benjamin, el sentido de salvación y de donación de nueva vida a los objetos (el coleccionismo, en suma) se aproxima también a lo mesiánico.

Obviamente, el libro infantil es considerado por Benjamin como un objeto marginal, y, por tanto, entra perfectamente en la disquisición efectuada, máxime cuando también considera marginal la propia infancia, pues los niños en el seno de la sociedad burguesa están marginados porque son irrelevantes para el sistema productivo. Ahora bien, así como el acto de adquirir un libro por parte del coleccionista supone de alguna manera devolverlo a la vida, hacerlo renacer, lo mismo ocurre con los niños y sus juegos o sus colecciones de cromos: cada vez que juega con ellos o los mira también los hace revivir gracias a su imaginación.

Para finalizar con esta cuestión, no hemos encontrado referencia alguna a su colección de juguetes, ya que cuando habla de «coleccionismo» siempre lo hace o bien en general, o bien refiriéndose a su colección de libros infantiles. Sin embargo, a través de la lectura de *Viaje de Moscú*, que se centra en su estancia en la capital rusa desde finales de 1926, ya encontramos un Benjamin avezado en la cuestión de los juguetes y conocedor de diversos museos dedicados a estos objetos. Intuimos que, si no antes, el nacimiento de su hijo Stefan pudo haber sido motivo más que suficiente para esta nueva faceta de coleccionista. Basamos tal afirmación en el hecho de que siempre que adquiría juguetes lo hacía también pensando en su hijo.

A pesar de que no nos informe de su afán por coleccionar juguetes infantiles —otro objeto marginal de una clase, la infancia, asimismo marginal— son mucho más numerosos sus escritos sobre ellos que sobre los libros infantiles. Seguramente esto se debe a la fascinación que siempre tuvieron los niños para Walter Benjamin, empezando por su propia infancia, por sus recuerdos que siempre iba avivando a través de sus viajes,

pues los niños siempre fueron para él un polo de atracción y de interés, y, por supuesto y tal como veremos, de reflexión.

¿Motivos? Puede haber varios; entre ellos, sus traumas infantiles y juveniles, muy ligados, en primer lugar, a la vida escolar —tal como tuvimos oportunidad de ver— y al escaso entendimiento que siempre tuvo con su padre; el nacimiento de su único hijo y la separación de él por motivo del mal entendimiento y divorcio con su esposa podría ser otra causa. Asimismo, la desolación de la Alemania de su tiempo, primero por ser víctima de la guerra y después por la opresión del nazismo, colocaba la infancia como la única esperanza (mesianismo) de futuro en un tiempo y en un país que parecía no tener futuro.

En consecuencia, y teniendo en cuenta que su coleccionismo estaba muy relacionado con la infancia, creemos interesante detenernos antes en este interés por los niños, así como por sus contextos. Benjamin también nos propone una reflexión muy interesante sobre la infancia desde su particular teoría marxista.

7.3. La infancia

Como no podía ser de otra manera, su mirada sobre la infancia es fundamentalmente una reflexión sobre sí mismo a través del recuerdo de la suya propia, recuerdos agridulces que serán, de alguna forma, el punto de partida sobre el que reflexionará acerca de los primeros años de existencia del ser humano. En este sentido, la crítica marxista le servirá para criticar, a su vez, la utilización y el sentido que la infancia tiene en el pensamiento de la burguesía.

En un escrito de 1919 nos confirma lo que acabamos de decir cuando escribe: «No hay nada más esclarecedor que dirigir la mirada desde la altura de los años al paisaje de la niñez, apacible pero fragoso», por lo que en el fondo la esencia de la niñez depende del recuerdo del hombre más que del propio sujeto que está creciendo. Para el adulto, el recuerdo de su infancia estará casi siempre mediatizado por la frustración; en cambio, el niño, aún no manipulado del todo por la sociedad y por el mundo adulto, tiene mayor conciencia de sus propias sensaciones: «La culpa y la felicidad se mantienen en sus formas más puras en la vida de los niños que más tarde, porque en el niño los fenómenos no requieren otra cosa que contener en sí los sentimientos esenciales» (Schiavoni, 1989: 61); sin embargo, ello no es óbice para que la verdadera conciencia de la infancia se posea en la edad adulta (el presente como el retorno del pasado). No nos extrañe que se refiera a la niñez en general —en abstracto, diríamos— tomando ejemplos de su propia biografía infantil, o sea, el niño que nunca recibía el libro que quería de la biblioteca del colegio, el niño atemorizado que llega tarde a clase, pero que, a pesar de todo ello, va superando su propia edad. Aunque en este caso particular dudamos si Benjamin se podría incluir en su definición de felicidad: «Ser feliz significa percibirse sin horror» (Benjamin, 1987a: 53).

Benjamin prolonga su propia infancia en la infancia, puesto que eleva a categoría general aspectos propios de la suya; sus juegos en la casa paterna, la utilización de las cortinas a modo de fantasma, sus objetos, sus recuerdos…; todo le sirve para afirmar

que el crecimiento de los niños se efectúa paralelamente al crecimiento de su mundo, de sus cosas, de sus colecciones o de sus juguetes. Como afirmase en una ocasión, el niño, cada vez más, se hace un gran cazador que aprehende el mundo, vive como si viviese en sueños, puesto que en él nada es permanente, todo le pasa rápidamente, todo le sucede, sus años son horas de su vida, si bien a pesar de todo ello nunca capta a los hombres, no tiene en el fondo conciencia de lo que significa ser adulto. Los niños poseen su mundo, su propio mundo de las cosas, pero sin relación con el mundo real que les rodea, y ello es así porque los niños no imitan el mundo de los adultos, a pesar de que utilicen objetos de ellos; sin embargo, les dan nuevos contenidos, nuevos significados y nuevas relaciones entre ellos. Con cosas de los adultos construyen un mundo diferente e impermeable a ellos.

Llegados a este punto, Benjamin inicia una crítica a la pedagogía, a los propios adultos y, en definitiva, al mercado. El material o los juegos didácticos, así como los libros o juguetes infantiles son fruto de la pedantería de los adultos, que creen adivinar los gustos de los niños, o peor aún, se creen que con los objetos que ellos fabrican crearán una verdadera cultura infantil e impondrán el uso de los mismos, lo que en opinión de nuestro autor no deja de ser «desde la Ilustración […] una de las más enmohecidas especulaciones de los pedagogos» (Schiavoni, 1987: 33). Fascinados por la nueva psicología, que parece ser que todo lo sabe, los que se dedican a la infancia olvidan que en la naturaleza, en las casas, en la calle, en la vida real hay más materiales y objetos mucho más valiosos para el juego y el ejercicio de los niños.

Abundando en esta crítica, nos dirá que sucede todo lo contrario: tras la novedad de estos objetos y artilugios fabricados por los adultos, el niño los rechaza, se olvida de ellos, simplemente porque no sirven a sus intereses, o porque los niños no imitan las cosas de los adultos; prefieren objetos cualesquiera sin utilidad infantil aparente, pero a los que son capaces de dar vida relacionándose con ellos en sus juegos de forma más profunda que con los juegos creados para jugar. El niño no juega con los objetos; los hace jugar en función de sus fantasías y de sus necesidades, poniendo un ejemplo de su propia infancia al hablar de lo que supone una colección de sellos (o de postales, como las que le regalaba su abuela materna) para un niño; aviva su imaginación, su fantasía, hasta tal punto que llega a afirmar que «los sellos son las tarjetas de visita que los grandes estados han dejado en las habitaciones de los niños» (Benjamin, 1987a: 77).

Imaginación, fantasía, sensibilidad propia, el niño en su mismidad, o sea, alteridad y diversidad; lo diferente, en suma. El burgués, por ejemplo, atesora las cosas; el niño las disfruta y las usa, incluso hasta romperlas. Será, pues, en este punto desde donde arrancará la crítica marxista a la concepción del niño en la sociedad burguesa.

Así, nos dirá que el niño difícilmente se subordina a las realidades exteriores, puesto que vive una situación dialéctica entre la fascinación que le puede provocar lo exterior y el mantenimiento de la distancia que realiza, en el sentido de que no acoge las cosas tal como son, sino que las transforma, es decir, las expresa y con ellas el niño se expresa. Por eso mismo se ha creado el mundo de los juguetes y de los libros infantiles, porque son objetos con los cuales se les quiere hacer volver a la realidad. Por eso mismo se

transforman en uno más de los tentáculos que la sociedad introduce para la domesticación de la infancia. La burguesía implanta su sentido de la cultura ya desde la infancia para reafirmar su dominio de clase de los que aún no tienen clase. Utilizan lo que él denomina la «pedagogía colonial», porque exactamente es a lo que aspira: a colonizar las mentes infantiles, perturbando la fantasía y la imaginación de los niños, aspectos estos que no tienen cabida en la sociedad burguesa.

Una prueba de tal análisis es la opinión que Benjamin posee de los niños. La sociedad burguesa ha hecho de la infancia una etapa edulcorada, refrendada además por los pedagogos, que siguen aún en las ensoñaciones de Rousseau; sin embargo, nada se dice de lo que es verdaderamente el niño: un ser que puede ser cruel y grotesco, déspota incluso, llegando a afirmar que los «niños son duros y están alejados del mundo»; por eso son objeto de manipulación por parte de las clases dominantes; simplemente pretenden transformarlos y acercarlos a sus intereses (Schiavoni, 1989: 83).

Con tal fin, la sociedad burguesa posee un proyecto, mediante la pedagogía colonial, de destrucción de la subjetividad, que es lo mismo que cabe decir de la infancia; pedagogía colonial que Benjamin iguala a la propia de la escuela nueva, o a la escuela reformista, en la terminología germánica. En este sentido afirma: «Una pedagogía que aturdía a los niños con tonos melosos, empalagosos y estéticos, con el fin de preservarlos del mundo conflictivo de los grandes, pero no eximiéndose en realidad de considerar la tierna y reservada fantasía del niño en el sentido de una sociedad productora de mercancías» (Schiavoni, 1989: 12). Como se ve ahora, sus opiniones sobre la infancia se asientan en una crítica sin paliativos a los idealismos de la escuela nueva, que en un momento dado, y tal como vimos, quiso incluso que la Universidad participase de su reformismo.

El niño, la infancia, es el proyecto de una nueva sociedad, es el germen de la esperanza para superar los malos tiempos que se habían cernido y se cernían de nuevo en Europa; la infancia, además, está fuera de la sociedad adulta, de ahí su aspecto positivo, porque de ella puede germinar una nueva sociedad; si bien, al mismo tiempo, el capitalismo de la burguesía pretende coartarla en sus valores insustituibles: la fantasía, la imaginación, la alteridad, lo diferente. De ahí que su filosofía de la infancia se articule perfectamente con su teoría marxista, en el sentido de que el niño no está aún totalmente integrado en la sociedad adulta y es la esperanza de salvación futura.

Benjamin, en este caso, como en su momento hiciese H. Marcuse con la juventud universitaria, ve al niño como un ser potenciador de la nueva sociedad. Para ello solo es necesario aplicar un sistema educativo realista y coherente con lo que significa y es la infancia. De ahí la valoración que realiza del teatro infantil como garantía de juego, de protagonismo, de imaginación, al mismo tiempo que de cooperación, tal como requiere una educación proletaria, esta sí, capaz de constituir el hombre nuevo. El marxismo entendido no tanto económicamente, sino como mesianismo asentado en la esperanza.

De todas formas, y como venimos reiterando, no se puede entender el interés hacia la pedagogía y la educación que Walter Benjamin mantuvo a lo largo de gran parte de su trayectoria sin tener en cuenta las circunstancias de su propia vida; decimos esto porque aquí, una vez más, nos encontramos con cierto paralelismo que incluso nos sorprende,

porque en este caso, Benjamin, de alguna forma, baja a la palestra de la práctica. Intentaremos explicarlo.

Decíamos en la biografía de nuestro autor que en el año 1929 se separa de Asja Lacis y en 1930 se divorcia también de Dora, su esposa. Vista tal situación e intuyendo el alto coste de su divorcio —sobre 40.000 marcos de la época—, Benjamin meditó seriamente la invitación reiterada de G. Scholem para dar clases en la Universidad de Jerusalén, máxime cuando por estos años había iniciado el estudio del hebreo. Sin embargo, abandonó tanto la idea de marcharse como la de continuar con sus clases. Acaso todo ello tuviera que ver con el contrato que logró a partir de agosto de 1929 y hasta 1932 para retransmitir por radio una serie de programas de diversa índole, pero muchos de ellos dedicados a los niños y a los jóvenes, en las radios de Berlín (la Funkstunde AG) y de Frankfurt (la Südwestdeutscher Rundfunk o Radiodifusión del Oeste de Alemania).

Pues bien, en sus escritos radiofónicos, en sus programas de radio denota una sensibilidad absolutamente increíble para dirigirse a los niños y tratar temas de su interés; les habla, cómo no, de juegos y de juguetes, de leyendas; les narra cuentos; realiza apuntes históricos, como el programa dedicado a la toma de la Bastilla, en París, y les cuenta cuestiones reales, como la vida de Gaspar Hauser, o aspectos de su propia infancia, con un lenguaje culto, pero adaptado a los niños y a sus capacidades imaginativas (Benjamin, 1987b). La proximidad y el respeto con que los trata, los temas elegidos y la forma de llevarlos a cabo muestran un conocimiento profundo de las necesidades infantiles, de sus gustos e intereses, que convierte estas piezas en un modelo de sensibilidad pedagógica sin par. A pesar de ello, Benjamin se quejó siempre de este trabajo, aunque, como él mismo decía, le posibilitaba dedicarse a cuestiones más próximas a sus intereses (en aquella época, el análisis marxista de la historia, y la crítica a la política nazi).

De todas formas, de una manera u otra, la infancia fue siempre objeto de su preocupación, de tal manera que, para concluir, bien podemos decir que esta es en Benjamin recuerdo y afinidad, pero no electiva, sino significativa y necesaria para aportar esperanza a su posicionamiento en pro de una nueva sociedad; proyecto este que siempre vio asociado al proletariado, pero no al partido comunista. Su marxismo crítico y mesiánico en pura esencia.

7.4. Los juguetes

Ya mencionamos el hecho de que cuando W. Benjamin se refería a su afán coleccionista, consciente o inconscientemente, lo hacía siempre respecto a los libros infantiles; sin embargo, también coleccionaba juguetes, tal como dicen sus biógrafos. De este interés nos ha dejado rastros en sus escritos, pues aprovechaba sus viajes o salidas para comprar juguetes casi de forma obsesiva. Para iniciar este apartado, y compensar así la escasez de referencias a su colección de juguetes, traeremos a colación su actitud respecto a ellos, que a buen seguro nos demostrará de forma inequívoca su afición.

A pesar de que el gran documento para afiliar a W. Benjamin al mundo del coleccionismo de juguetes es su viaje a Moscú, tenemos un testimonio de esta afición un año antes, es decir, en 1925, cuando tras no ser admitido en la Universidad de Frankfurt decidió viajar por España. Mencionamos esta anécdota porque cita Barcelona, tal como indicamos en nuestro ensayo biográfico. Nos referimos a su interés por unas muñecas barcelonesas que, como nos dice, en el lugar del corazón llevaban una bolita de azúcar en el pecho (Schiavoni 1989: 20), lo que implica que durante su estancia en la ciudad condal tuvo tiempo, sensibilidad y conocimiento para fijarse en una cuestión que, si no es por afición, le hubiese pasado desapercibida, tal como sucedía con la mayoría de los viajeros. De todas formas y tal como dijimos, el gran testimonio de su pasión por el juguete lo encontramos en su viaje a Moscú.

Llegó a la capital rusa el 6 de diciembre de 1926, y ya el 11 se interesaba por la juguetería popular: «Más adelante compraré allí juguetes para Stefan y Daga.[75] Tienen esos huevos rusos de varias capas, cajitas que se introducen unas en otras, animales tallados de una hermosa y blanca madera». Algunos días después, el 13 de diciembre, vuelve a llamarle la atención el hecho de que «hay hombres con cestos llenos de juguetes de madera, de coches y de palas; los coches son amarillos y rojos; amarillas o rojas las palas infantiles. Otros van de un lado para otro llevando sobre los hombros haces de molinillos de colores». Dos días más tarde, o sea, el día 15, le vuelven a llamar la atención los juguetes: «Traté de comprar sin éxito unas figuras muy interesantes del escaparate de una juguetería, unos jinetes de arcilla pintada» (Benjamin, 1988: 24, 27 y 33).

Hay que tener en cuenta que Benjamin visitaba Moscú por primera vez y que estaba muy interesado por la revolución bolchevique y sus conquistas, que además estaba pendiente de Asja, en aquellos momentos enferma. Benjamin aprovechaba los días para conocer a intelectuales y artistas y hablar con ellos a fin de tomar el pulso a la revolución; por las noches, de forma casi continuada, asistía a representaciones teatrales y a sesiones de cine, y tenía largas conversaciones con el compañero de Asja, que, como dijimos, era director teatral… En fin, tenía una vida ocupada; su devenir por las calles de Moscú muchas veces tenía como objeto ver museos, edificios famosos, etc. Sin embargo, cada salida que efectuaba la aprovechaba para interesarse por los juguetes que veía. El día 16 de diciembre nos cuenta cómo a un vendedor callejero le compró por medio de Asia (es el nombre de Asja traducido al castellano) una muñequita, *stanka-wanka* (tentetieso), para Daga, sobre todo para, aprovechando la oportunidad, comprar otra para él. Aquí denotamos, además de su insistencia casi diaria por los juguetes, el hecho de ir aumentando su colección, pues en ningún momento dice ahora que la muñeca sea para su hijo.

También sale a flote su interés por los juegos de los niños —«vi niños jugando al futbol»— y siempre, obsesivamente, su afán por la juguetería. El 22 de diciembre escribe de nuevo: «Compré una balalaika y una casita de papel», día en que también visitaba el Museo del Juguete de la capital rusa. En sus anotaciones del día 29 escribe: «En uno de los tenderetes del Kitai-Proyo compré una armónica para Stefan». Ya en

enero, el día 14 deja referido en su diario: «Luego estuve comprando más juguetes de madera […]; compré un gracioso modelo de madera de máquina de coser, cuya aguja se pone en movimiento girando una manivela, y una muñeca de cartón piedra que se columpia sobre una caja de música […]. Después de comer fui a casa para librarme del paquete de juguetes». Y por si queda alguna duda de su obsesión por los juguetes, creemos que este texto es definitivo; escribe tres días después: «Donde vendían las muñecas y jinetes que tanto ansiaba […] yo elegí los diez mejores ejemplares».[76]

Además, en un escrito publicado más de un año después del viaje que comentamos, escribía lo siguiente haciendo, claro está, referencia a su estancia en Moscu: «Y es que todos los días se celebran fiestas infantiles. Unos hombres tienen unos cestos llenos de juguetes de madera, como coches y palas […]. Todos estos objetos tallados y labrados son más sencillos y sólidos que los que se ven en Alemania, su origen campesino se hace aquí claramente visible» (Benjamin, 2010b: 265). Creemos que está mostrando su afán e interés por los juguetes, independientemente de que algunos fuesen para regalar, lo cual, por cierto, especifica puntualmente. Ahora bien, la cantidad de juguetes que casi a diario va comprando denota su interés de coleccionista, su interés en coleccionarlos. Interés que, cómo no, también se manifiesta en sus escritos. Benjamin no deja pasar libro que se publique sobre el tema, o exposiciones que se realicen, sin escribir la crítica correspondiente. Así pues, a través de estos escritos podemos conocer su interés —diríamos teórico— por los juguetes.

Lo demuestra en principio mediante sus disquisiciones históricas, pues siempre se interesó por el juguete alemán de los siglos XVIII y XIX, así como por objetos próximos a esa época, como pudieran ser los juegos de sociedad, las cajas de construcción, las cámaras oscuras, etc. También estaba interesado por las láminas útiles para la enseñanza intuitiva —no en balde, y como veremos, W. Benjamin también se interesó en Pestalozzi, como se sabe, creador de este tipo de enseñanza—. Se refiere también a los soldaditos de plomo, de los que dice que es el juguete más estudiado bibliográficamente, siendo sus primeros creadores los buhoneros que trababan la tornería de hierro; también habla con interés y cierta nostalgia de las muñecas de azúcar que antes se hacían en Alemania y cuya costumbre aún perdura en Francia.

A modo de ejemplo, Benjamin, en su afán historiador y evidenciando su cultura sobre el tema, nos dice que, en un principio, el juguete, en todos los pueblos, era un producto de la industria doméstica, o sea, que se hacían en casa, por lo que al poseer los padres el control de la producción, el proceso productivo los unía con sus hijos. Luego llegó a ser un subproducto de las industrias artesanales, donde, al estar en manos, de los gremios, cada artesano solo podía hacer en el juguete lo que era propio de su oficio; así, un carpintero tenía que dar su figurita al pintor para que la rematara dándole color. En Alemania, las mejores escuelas jugueteras estaban en Nuremberg y en Múnich, o sea, en Baviera. Sin embargo, considera que los mejores juguetes son los rusos, por ser los más ricos y variados de todos, ya que en un pueblo con 150 millones de habitantes, con centenares de etnias diferentes que posibilitan culturas y formas de vida diferenciadas, sin duda «hay juguetes pertenecientes a centenares de lenguajes morfológicos y

confeccionados con los más diversos materiales» (Schiavoni, 18: 114). Por todo ello se reafirma en su teoría del juguete como producto doméstico o propio de la cultura popular artesanal y, en consecuencia, pretecnificada.

Dados sus orígenes imbricados en la cultura popular, el juguete antiguo tiene valores que, sin duda, son aprovechados por el folclore, por la historia del arte e incluso por el psicoanálisis; en cambio, es crítico con el juguete moderno, de su tiempo, porque como él dice, «muestran una realidad como un adulto imagina un juguete y no lo que el niño exige de un muñeco», para seguir afirmando: «Hemos tardado mucho en darnos cuenta de que los niños no son hombres y mujeres en escala reducida, y los muñecos muestran ese error de concepto» (*ibid.*, 1989: 82 y 83).

En un principio, el juguete era lo pequeño, de tal manera que ha sido la sociedad industrializada la que ha desvirtuado el sentido clásico del juguete al imponer criterios que lo emancipan de su propia función; esto es para Benjamin una usurpación que la sociedad realiza en referencia al juguete tanto a los padres como a los niños, ya que no poseen el control sobre ellos. Este afán de la burguesía por la usurpación del sentido intrínseco del juguete es una forma de luchar contra la identidad y naturaleza del niño, pues ya se sabe que los verdaderos juguetes los realizan los niños, de tal manera que siempre los preferidos son los más usados y los más simples, y en consecuencia lejanos a los circuitos que los quieren imponer. Benjamin, no sin ironía, introduce un ejemplo demoledor cuando afirma que las casas de muñecas poseían una decoración que imitaba a las casas de los patricios (los nobles) de la época, aunque luego, con el tiempo, han sido las casas de los burgueses las que se parecen fielmente a las casas de muñecas (Benjamin, 2010c: 127).

En definitiva, el juguete tendría que seguir articulado al arte popular y resistir el empuje de la técnica, porque es la única opción de que no se pierda ni se olvide su verdadero funcionamiento. En este sentido, un W. Benjamin didáctico y experto en la materia nos pone el ejemplo del sonajero, que no es un objeto actual, como nos quieren hacer creer los psicólogos de la sociedad burguesa, es decir, un juguete que se da al niño bajo el fundamento «científico» de que el oído es el primer sentido que se desarrolla, sino que su utilización proviene de la tradición de la brujería, ya que desde siempre se usó para ahuyentar a los malos espíritus; de ahí que se les diera a los bebés (Schiavoni, 1989: 91).

El fundamento del juego infantil es el mimetismo, o sea, un caso más de cómo la naturaleza causa semejanzas —como si fuese un fractal, diríamos hoy en día—. Con la imitación, el niño se beneficia al percibir lo semejante, lo que siempre ha sido básico en el desarrollo filogenético del ser humano, que nos ha llevado de las onomatopeyas (mimetismo básico) al lenguaje (mimetismo simbólico). Además, el juego supone liberación y refrendo de la propia identidad infantil; ambas cosas no entran en contradicción, pues cuando los niños juegan estando rodeados por el mundo adulto, se liberan de él creando su propio mundo, adecuado a ellos mismos, por lo que expurgan el horror y las amenazas del mundo real creando el suyo propio según sus conveniencias. De ahí que una de las bases del juego sea siempre la repetición; el niño no se cansa de

jugar siempre a lo mismo, puesto que en la repetición se encuentra el retorno, es decir, la liberación de sus necesidades e impulsos.

Con los juguetes ocurre lo mismo que con el juego; no son los adultos, ni los pedagogos, ni los fabricantes quienes conciben los auténticos juguetes, sino que son los niños jugando quienes crean artificiosamente sus herramientas de juego. Y es que el juguete no supone, como a simple vista pudiese parecer, una imitación de los útiles de los adultos, ya que antes que otra cosa es un enfrentamiento no tanto del niño con el adulto, sino al revés, puesto que es el adulto quien da los juguetes a los niños. Con ello rompe el verdadero cariz del juego, ya que «el juguete que imita la realidad impide el juego […]. La imitación es propia del juego, no del juguete» (Schiavoni, 1989: 88).

Los juguetes que gustan a los niños son simples, hechos a su vez con materiales normales; el niño es sobrio en esta cuestión. Cualquier útil, cualquier objeto, independientemente de su forma o material, puede abrir múltiples expectativas de juego. De ahí que W. Benjamin niegue la carga imaginativa que posee el juguete, cuestión esta que era defendida en su tiempo por parte de padres, psicopedagogos y productores; es decir, los juguetes no son determinantes del juego de los niños, ya que en realidad sucede al revés: el niño controla el proceso imaginativo, y para ello no necesita los juguetes al uso; si quiere cargar una cosa, se convierte en caballo; si juega con arena, se hará panadero o constructor de castillos; si se esconde, será policía o ladrón, etc. La imaginación está en el niño, y esta propicia el juego, independientemente del objeto juguete.

Incluso llega a afirmar para defender sus tesis que los juguetes que usan los niños son los objetos que menos sentido de juguete tienen para los adultos, tal como pueda suceder, en comparación con los juguetes sofisticados, con un arco, una pelota, un cubilete, un molino de papel; objetos lejanos a la mentalidad del adulto y de la burguesía, pero que son los preferidos de los niños, porque en el fondo estas cosas no les dicen nada; no les coartan su libertad, por lo que las pueden usar como ellos quieran en función de sus procesos imaginativos. Claro está que Benjamin introduce también en esta cuestión sus tesis marxistas cuando nos advierte que el niño no vive aislado, que no es un Robinson, sino que forma parte del pueblo y de la clase social de la que procede, por lo que el juego siempre se ha de ver como un diálogo entre ellos y el pueblo; en cambio, es propio de la ideología burguesa entender al niño como un ser autónomo.

7.5. Los libros infantiles

Como ya dijimos, la pasión coleccionista de W. Benjamin parece estar más centrada en los libros infantiles, a tenor de lo que personifica cuando habla de coleccionismo; sin embargo, sus escritos referidos a tales libros son significativamente menos que los que hemos visto dedicados a los juguetes. Hay otra diferencia, y es que, desde la perspectiva que aquí nos interesa, sus escritos referidos a los libros para niños incluyen matizaciones pedagógicas que rozan incluso el valor didáctico, de tal manera que acaso sea el tema sobre el que mayor disquisición pedagógico-educativa realizara nuestro autor.

Si su libro *Viaje de Moscú* está pleno de referencias a los juguetes, solo hemos encontrado una cita que refrenda su coleccionismo de libros infantiles. Está referida al 20 de enero de 1927: «Me cargó con un montón de libros infantiles, sin valor ni interés alguno, que no pude rechazar en su totalidad. Solamente me agradó uno de ellos, también de escaso valor, pero muy bonito» (Schiavoni, 1989: 123). Lo cual nos habla claramente del diferente tratamiento que realiza en sus escritos de ambas colecciones; no obstante, refrenda que, en este caso, su interés es fruto también de su infancia, en el sentido de que afirma que la afición por coleccionar este tipo de libros le viene de su contacto con ellos cuando era niño.

Si tenemos en cuenta cuál era la clase social a la que pertenecía Benjamin, curiosamente en esta ocasión no critica a la burguesía, sino todo lo contrario, ya que considera que el gran florecimiento que este tipo de libro tuvo en la primera mitad del siglo XIX no se debe tanto a nociones pedagógicas concretas, sino al interés de la burguesía de la época por la infancia, lo que de alguna forma nos deja entrever que si Benjamin tuvo acceso a este tipo de libros en su infancia, hasta el punto de convertirse en coleccionista de los mismos, fue debido al nivel social de su familia, que, efectivamente, podía costearle tales libros.

El libro infantil nace con la Ilustración como un método válido de la educación humanitaria. Imitaba los catecismos, por lo que pretendían ser edificantes y moralistas, pero al mismo tiempo eran áridos y carentes de interés y significación para los niños. Asimismo, critica los libros rimados e ilustrados con «ridículos monigotes», puesto que el niño exige unas representaciones claras y comprensibles que sean fundamentalmente lo que deben ser, a saber, verdaderas representaciones, en el sentido de que, como ya afirmaba el filántropo Basedow, el libro tenía que ser útil para el niño. Considera también positivamente los libros de hadas, las fábulas, los de historias populares o tradiciones, no solo porque son útiles para la infancia, sino también porque despiertan la imaginación infantil. También acepta las ilustraciones siempre que no sean empalagosas, que correspondan a los intereses infantiles y no a «las ideas corrompidas que de él suelen hacerse» (Schiavoni, 1989: 65-72).

Además de por sus aspectos históricos, Benjamin también se interesa por la relación que debe establecerse entre el niño y el libro, afirmando que «las cosas no salen de las páginas hacia el niño, sino que, al contemplarlas, el niño entrará en ellas como en nubes que se hallan impregnadas con el color que muestran las imágenes» (Benjamin, 2010d: 16), lo que hace que, a continuación, explique cómo el niño, como si de un taoísta consumado se tratara, es capaz de superar la superficie de las hojas, como si atravesase tabiques y tejidos, para entrar en el escenario en el que vive el cuento. De esta forma, el niño vive la narración desde su interior, siendo acogido como si de un actor más se tratara; solo así se explica que el niño describa con sus propias palabras lo que ha leído, simplemente porque escribe sobre ellas; es decir, sobre las propias palabras del cuento (Benjamin, 1989: 73-78).

A partir de aquí se despierta el interés pedagógico de Walter Benjamin en relación con el libro infantil. Su punto de partida es que la imagen, al igual que el cuento, despierta en

el niño el uso de la palabra, lo que le hace transferir la idea de que el niño debe aprender a leer con la imagen de las letras, por lo que escritura y lectura deben darse al unísono. Para ello no se necesitan las florituras y los adornos extremados, típicos de los abecedarios, sino reunir las letras en torno a objetos o imágenes entre las que se debe dar una relación; así, la «r» se relacionará con el dibujo «rosa», o la «s» con el de «sombrero».

Benjamin aporta otros ejemplos interesantes, como dibujar la «s» en relación con una «serpiente», la «o» en relación con el «ojo»; es decir, utilizando ideogramas. Con ello, poco a poco, se puede llegar a que el niño pinte un objeto y luego pueda escribir lo que representa. De esta forma, imagen, lectura y escritura formarán un todo en lógica relación. En este sentido cita a Rousseau —aunque, la verdad, un poco forzadamente—: «Si Rousseau afirma que toda soberanía proviene del pueblo, estas láminas lo anuncian en tonos claros y decididos: "el espíritu de las letras proviene de las cosas"».[77]

Además, dice Benjamin, así se activa el espíritu lúdico en el niño, pues escritura y dibujo le hacen estar activo, lo que también implica que confíe en sí mismo. A partir de aquí, la comprensión de lo que se lee puede convertirse en un juego, ya que se puede aplicar a ejercicios tales como los que presentan las denominadas «cartillas de juego». En ellas se pueden encontrar actividades como completar palabras de un texto, introducir otras que falten, dibujar objetos a los que se hace referencia en el texto, escribir voces onomatopéyicas de animales pintados, ordenar objetos por sus iniciales (tanto los que se citan en el texto como los dibujados) o agrupar objetos por el material en el que están construidos (madera, vidrio, piedra…).

También, un buen libro infantil debe incluir espacios libres para que el niño pueda escribir, dibujar y colorear. O sea, deben ser libros que el niño pueda usar de forma personal y, por tanto, en los que pueda garabatear y escribir; por lo que cabe que incluyan ejercicios que permitan tal actividad, como tachar con colores diferentes letras concretas —a cada letra le correspondería un color— o incluso lo que Benjamin llama «travesuras», tales como corregir textos equivocados, de los que nos pone un ejemplo muy interesante: «Un chico llamado Eva se levantó una mañana del ropero y se sentó para cenar…» (Benjamin, 1989: 137).

Por último, W. Benjamin nos niega el valor del libro infantil si está realizado en función de la moral burguesa; es decir, aquellos textos que predican, por ejemplo, el orden, la conservación de las cosas, las buenas costumbres; en definitiva, lo que la sociedad considera correcto, como ocurre cuando aporta mensajes como los siguientes: los niños buenos se asean, no contestan, ayudan, son caritativos…, lo cual, por lo general, viene unido al castigo, o a la mala suerte, a reveses que el niño puede sufrir; o incluso, y en el peor de los casos, se coligan los aspectos positivos de los niños con el cielo y los negativos con el infierno. Con ello se consigue la destrucción de la subjetividad del niño y educarlo, una vez más, colonizándolo en función de los valores dominantes.

Ante tal situación correspondería fundamentar una «antropología materialista de la infancia», que, aunque anunciada, Benjamin no llegó nunca a formular. Básicamente, tendría que concebir al niño de acuerdo con su propia identidad, con sus intereses, siendo

respetuoso con su imaginación y espontaneidad; asimismo, tendría que estar fundamentada en la realidad de clase a la que pertenece el niño, lo que supondría para nuestro autor formarlo en los valores del proletariado. Aspectos de este proyecto se encuentran diseminados en su extensa obra, tanto en sus libros filosóficos-políticos como en sus trabajos dedicados a la infancia.

Para completar el estudio de los escritos pedagógicos de Walter Benjamin cabe incluir, casi como si de un apéndice se tratara, dos cuestiones que, se miren desde la óptica que se miren, no forman parte del todo ideológico ni de las cuestiones pedagógicas que interesaban a nuestro autor. Además, ambos escritos no tienen nada que ver entre sí, pues obedecen a causas diferenciadas y a temáticas muy dispares. Sin más dilación haremos referencia a ellos.

7.6. Pestalozzi

Como el lector habrá podido intuir, W. Benjamin, en referencia a la pedagogía, mantiene posturas muy dispares. Por una parte, en su juventud es un ferviente admirador del movimiento reformista de la educación en Alemania —la escuela nueva en Europa—, de la que incluso llegó a formar parte como alumno de G. Wyneken, uno de los autores imprescindibles de la historia de tal movimiento. En este sentido, no podemos olvidar hasta qué punto llegaba su convencimiento de las bondades del reformismo pedagógico, que incluso quiso aplicarlo en la Universidad, fundamentalmente, a través de la regeneración del concepto de cultura juvenil. Asimismo, en los artículos pedagógicos de esta época, es decir, en su etapa de estudiante universitario, las soluciones que proponía eran las propias de la nueva pedagogía. Claro que todo ello se correspondía con su etapa idealista, acorde con el idealismo en el que, en su mayoría, se fundamentaban los distintos métodos pedagógicos de carácter reformador que invadieron Europa en las tres primeras décadas del siglo pasado.

Sin embargo, también hemos visto el cambio radical de opción ideológica que realizaría a partir de 1924, tras algunos años dubitativos, gracias a su relación con Asja Lacis. Pues bien, también hemos referido cómo, a partir de este momento, Benjamin abjura de la pedagogía y de los educadores profesionales al considerar que tanto la teoría (pedagogía) como la práctica (educación) están al servicio de los intereses de la clase burguesa como clase dominante, de tal manera que desde entonces calificará lo pedagógico como colonizador de las mentalidades infantiles. Incluso esta negatividad pedagógica le lleva a silenciar a cualquier pedagogo soviético cuando estuvo en Moscú, y después a lo largo de su vida. Obviamente, no era la pedagogía cuestión de primera importancia entre su cúmulo de intereses, pero sí estuvo siempre atento a ella cuando trataba temas próximos o cercanos a sus intereses o circunstancias, tal como hemos tenido oportunidad de comprobar.

Decimos esto porque en 1924 Makarenko (1970; 1978) era el gran profeta de la pedagogía soviética y verdadero modelo de la educación comunista; asimismo, en el propio Moscú, donde habitó por unos meses, P. P. Blonskij había aplicado de forma

pormenorizada los principios de la educación marxista, y nada nos dice de ellos (Domanget, 1972; Palacios, 1978). ¿Desconocimiento o acaso desencanto con la oficialidad del partido?

En todo caso, solo hemos visto citados, sin crítica alguna, a Rousseau y a Pestalozzi cuando defiende la educación intuitiva. Nada más. Sin embargo, escribió en dos ocasiones sobre el pedagogo suizo, verdadero creador de la pedagogía moderna, y sobre todo descubridor del niño y de una pedagogía adecuada a su idiosincrasia. Pues bien, Benjamin, podemos decir ahora, incluso salva a Pestalozzi de su idealismo.

Benjamin escribió sobre J. E. Pestalozzi en dos ocasiones, coincidentes en el tiempo. Se trata de escritos que vieron la luz entre 1931 y 1932, y los dos tratan de Pestalozzi, si bien de forma indirecta. Intentaremos explicarnos. En una ocasión porque en su obra *Alemanes. Colección de cartas* (Benjamin, 2010c: 108-110) selecciona una de Pestalozzi que escribió a la que luego sería su esposa, Anna Schultess. En la introducción a tal texto, que es su verdadero objetivo, Benjamin realiza una atinada observación comparativa entre J. J. Rousseau y J. E. Pestalozzi, pues es innegable la relación que se da entre ambos autores, así como sus notables diferencias.

Ambos sentidos nos plantea nuestro autor cuando afirma —como no pudiera ser de otro modo— que Rousseau ensalza a la mayor altura a la naturaleza tomándola como modelo de la nueva reorganización social que pretende y propone; en cambio, Pestalozzi educa en la naturaleza y respeta la naturaleza infantil. Aunque también considera Benjamin que tal modelo social (el roussoniano) no es el más adecuado. También valora positivamente los puntos de intervención que descubre entre «pensamiento y acción», es decir, entre teoría y práctica, tal como diríamos nosotros (Benjamin, 2010c. 109).

El otro escrito, a pesar de que esté más centrado en el Pestalozzi pedagogo, también es, de alguna forma, accidental, pues se trata simplemente de un análisis crítico a una obra que se acababa de publicar sobre el pedagogo suizo.[78] En ella lo califica de maestro de Europa y nos recuerda cómo Yverdun (Iferten, en alemán) era un permanente congreso pedagógico, pues a sus aulas asistían alumnos y maestros visitantes de todo el mundo. Cita para confirmar su aserto los siguientes países: Alemania, Austria, Francia, Italia, España (en concreto, las ciudades de Madrid y Málaga), Estonia, Reino Unido, Sudáfrica y Estados Unidos. Todo ello hacía que dar clases en el instituto pestalozziano pareciese de entrada una actividad compleja, pues alumnos y maestros tenían que compartir las aulas con los forasteros recién llegados, aunque estaban tan acostumbrados a ellos que las jornadas se desarrollaban con plena normalidad (Benjamin, 18: 139-142).

La reglamentación en Iverdun era espartana, sin vacaciones, en un ambiente de trabajo continuo, donde no cabían resentimientos, donde los niños cuidaban de un rebaño de corderos y donde se aplicaba lo que Benjamin denominaba *Gymnàstique Industrielle*, o sea, la enseñanza técnica con un sentido plenamente humanista. En resumen, nos dice que lo que aportaba Pestalozzi era un intento de liberación de la clase burguesa basándose en la abnegación, el amor y el sacrificio, hasta tal punto que dedicó todas sus energías a la escuela que había fundado, pues no en balde, a los setenta años, aún tuvo que encargarse de la institución al fracasar la comisión que tenía que regirla.

Como se ve, y aunque parezca extraño, no aparece ninguna crítica ni al libro que comenta, ni a Pestalozzi, su protagonista.

7.7. La orientación profesional

El tema de la orientación profesional es como mínimo curioso en la bibliografía de Walter Benjamin, en cuyo escrito sobre la cuestión demuestra, sin embargo, estar al día. También en este caso tal contenido viene dado por una circunstancia muy específica, de carácter economicista, ya que se trata de un guión de uno de sus programas de radio que emitió hasta 1932 —tal como también hemos tenido oportunidad de ver.

En este caso se trata de una conferencia radiada en 1930 para padres y jóvenes desde la emisora Radio Sudoeste de Alemania, que, como mencionamos, estaba ubicada en Frankfurt (Benjamin, 2009: 282-290). En esta ocasión inició su intervención llamando la atención de la problemática con la que se enfrentaba un joven de 14 años, recién concluida su enseñanza obligatoria, y que se encontraba en la tesitura de elegir una profesión. En esta situación se enfrenta a toda una serie de problemas sin ningún tipo de ayuda; en definitiva, tiene que elegir una profesión sin conocerlas todas, sin conocer la coyuntura de cada sector económico, sin saber las exigencias físicas que requieren y los peligros para la salud que puedan conllevar. Tampoco sabe nada de la naturaleza de los compañeros que podrá encontrarse, ni de las posibilidades de ascenso que en el futuro tendrá; todo ello unido, además, a la angustia que producía la tasa de desempleo en la Alemania de la época.

Para paliar tal situación, nos dice Benjamin que ahora se cuenta con la ciencia del trabajo, u orientación profesional, que mediante test y otras técnicas pretende estudiar al individuo para averiguar cuál es la profesión más indicada para él. El trabajo es estudiado por la sociología, que analiza la estructura social de cada profesión, y por la psicología, que se centra más en dar a conocer la atmósfera laboral de los diversos trabajos y dedicaciones. Citando a Watson, nos habla también del nuevo movimiento americano referido al behaviorismo y definiéndolo como la ciencia del comportamiento de las personas.

Sin embargo, a la hora de la verdad, se decanta por la ciencia del trabajo tal como se practicaba en la Unión Soviética, donde los orientadores profesionales debían trabajar también y al mismo tiempo en las profesiones que orientaban. Con ello, W. Benjamin, al igual que en el modelo filosófico que profesaba, se decanta por la unión entre teoría y práctica, o sea, por la coordinación entre pensamiento y acción, cumplimentando así el gran postulado del marxismo: «Todo lo que se puede pensar es también realizable», base y fundamento de su movimiento revolucionario.

En todo caso, esto supone un ejemplo más de la vasta cultura de Benjamin, de su buen criterio a la hora de analizar situaciones aunque se alejaran de sus intereses más primigenios. Benjamin está en su tiempo, lo vivió apasionadamente y quiso dar cuenta de cualquier acto, de cualquier suceso, siempre tomando partido, aportando su opinión, por

lo general lejana a los cauces de la época, motivo por lo demás de su personalidad individualista y de un criterio propio que llevó hasta las últimas consecuencias.

Bibliografía citada

Benjamin, W. (1971), *Angelus Novus*. Madrid: Edhasa y La Gaya Ciencia.

— (1987a). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.

— (1987b). *El Berlín demónico*. Barcelona: Icaria,

— (1988). *Diario de Moscú*. Madrid: Taurus.

— (1989). *Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.

— (2009). «El carrusel de las profesiones», en *Obras* (libro II, vol. 2). Madrid: Abada.

— (2010a). «Acta Muriensi», en «Sátiras, polémicas, glosas», en *Obras* (libro IV, vol. 1, pp. 393-401). Madrid: Abada.

— (2010b). «Imágenes que piensan», en *Obras* (libro II, vol. 4). Madrid: Abada.

— (2010c). «Alemanes. Colección de cartas», en *Obras* (libro IV, vol. 1). Madrid: Abada.

— (2010d). «Demos un vistazo al libro infantil», en *Obras* (libro IV, vol. 2). Madrid: Abada.

— (2011). *Calle de dirección única*. Madrid: Abada

Makarenko, A. S. (1967). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.

— (1970. *Bandera en las torres*. Barcelona: Planeta.

— (1978). *La educación infantil*. Madrid: Nuestra Cultura.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar* (pp. 384 a 396). Barcelona: Laia.

Domanget, A. M. (1972). *Los grandes socialistas y la educación*. Madrid: Fragua.

Schiavoni, G. (1989). *Walter Benjamin. Escritos. La literatura infantil. Los niños y los jóvenes.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Scholem, G. (1981). *Walter Benjamin. Histoire d'une amitié.* París: Calmann-Levy.

Scholem, G. (ed.) (1987). *Walter Benjamin/Gershom Scholem. Correspondencia (1933-1940)*. Madrid: Taurus.

Witte, B. (2002). *Walter Benjamin. Una biografía.* Barcelona: Gedisa.

75. Daga, como ya mencionamos, era el diminutivo de Dagmara, la hija de Asja Lacis, que W. Benjamin conociera en Capri.

76. En el texto hemos introducido los días a los que corresponden las anotaciones que realiza W. Benjamin, pues el libro que seguimos está escrito como un diario de viaje. Con ello obviamos la cita de las páginas para no abrumar al lector. También cabe decir que hemos hecho una selección de las anotaciones que realizó sobre los juguetes, pues su obsesión le lleva casi a diario a referirse a ellos, incluso el último día de su estancia en la capital rusa regresó una vez más al Museo del Juguete; también compró algunos juguetes de madera en unos almacenes.

77. La cita corresponde a «Abecedarios de hace cien años», escrito de 1928. *Vid.* Benjamin (1989: 107 y 108); en concreto, y para la reproducción que hacemos en el texto, *vid.* página 08. Cabe decir que los planteamientos didácticos que sobre el libro y la literatura infantil realiza nuestro autor se encuentran en varios trabajos de Benjamin, como: «Comienzos florecientes. Notas suplementarias a las cartillas de juego», escrito en 1931, páginas 135 a 138; «Chichlevchñauchra», de 1930, páginas 125 a 130, ambos integrados en Benjamin, W. (1989). Cabe decir, en referencia al último título citado, que el propio Benjamin nos informa de que tal nombre como «Xakbak», «Zauzezizau», «Spisplosprusla», etc., eran nombres típicos de las cartillas del siglo XVI y XVII, cuyos contenidos eran bastante parejos. El motivo de ello estribaba en que de esta forma los niños no podían aprenderse de memoria lo que tenían que leer. También, y para el tema que nos interesa, cabe consultar G. Schiavoni, «Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamin y la enciclopedia mágica de la infancia», páginas 9 a 33 de Benjamin, W. (1989), fundamentalmente las páginas 10 a 12.

78. Nos referimos a la obra de A. Zander (1932), *Leben und erziclhung in Pestalozzi institut zu Iferten*, Berlín, Aarau. Por su parte, el texto a modo de recensión que publicó sobre este libro W. Benjamin se titula: «Pestalozzi en Yverdon. Comentarios a una monografía ejemplar», en W. Benjamin, 1989, pp. 139-142.


Marc Pallarès Piquer (coord.)
EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XX Y LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI
universidad
Octaedro

El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI

Pallarès Piquer, Marc
9788499218366
124 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La finalidad de este libro no es tanto recordar la pedagogía del siglo XX como incidir en aquello que esta puede continuar aportando a la escuela del siglo XXI. El conocimiento histórico nos permite la conquista de la autoconciencia, por eso la disciplina de la historia de la educación proporciona claves para reconstruir procesos. Las situaciones y los contextos del pasado, en la medida que sirven para concertar significativamente diferentes experiencias sociales, nos presentan modelos e informaciones que cruzan las épocas y trascienden las esferas de contextualización inmediatas.
Así, el hecho de que estas páginas interroguen a Decroly, Deligny, Freire, Holt, Montessori o Kergomard no implica que intentemos encontrar en ellos un fundamento para señalar la pertinencia renovada de la disciplina en estos tiempos globales, sino que comprendamos que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación, un punto de inflexión que, a la vez, es una semilla plantada en la construcción de una tradición historiográfica de más larga duración.

Cómpralo y empieza a leer


con vivencias
El filósofo desnudo
Alexandre Jollien
Octaedro

El filósofo desnudo

Jollien, Alexandre

9788499214917

184 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Cómo vivir más libremente la alegría cuando nos tienen presos las pasiones? ¿Cómo atreverse a distanciarse un poco sin apagar un corazón? A partir de la experiencia vivida en carne propia, Alexandre Jollien intenta, en este libro, diseñar un arte de vivir que asume lo que resiste a la voluntad y a la razón.

El filósofo se pone al desnudo para auscultar la alegría, la insatisfacción, los celos, la fascinación, el amor o la tristeza, en resumen, lo que es más fuerte que nosotros, lo que se nos resiste... Citando a Séneca, Montaigne, Spinoza o Nietzsche, Jollien explora la dificultad de practicar la filosofía en el corazón de la afectividad. Lejos de dar soluciones o certidumbres, Jollien, junto a Hui Neng, patriarca del budismo chino, descubre la frágil audacia de desnudarse, de desvestirse de uno mismo. Tanto en la adversidad como en la alegría, nos invita a renacer a cada instante lejos de las penas y de las esperanzas ilusorias.

Esta meditación inaugura un camino para extraer la alegría del fondo del fondo, de lo más íntimo de nuestro ser.

Cómpralo y empieza a leer

con›vivencias

Conocer y alimentar el cerebro de nuestros hijos

Claves para un óptimo aprendizaje y comportamiento



Mercedes Aguirre Lipperheide



Octaedro

Conocer y alimentar el cerebro de nuestros hijos

Aguirre Lipperheide, Mercedes
9788499217529
248 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La doctora en Biología Mercedes Aguirre Lipperheide (Getxo, 1966) tiene ya publicados dos extensos libros relacionados con la alimentación, la suplementación y la salud: Guía práctica de la salud en la infancia y la adolescencia (Octaedro, 2007) y Salud adulta y bienestar a partir de los 40 (Octaedro, 2011). En este tercer libro, saca a relucir la importancia que la alimentación (y puntualmente la suplementación) puede llegar a tener de cara a apoyar el desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes, un aspecto que gana más relevancia, si cabe, en aquellos jóvenes que tienen un problema declarado en dichos ámbitos. La escalada de niños etiquetados con algún problema de aprendizaje y/o comportamiento (TDA/TDAH, problemas de concentración, dislexia, etc.) resulta en ocasiones llamativa y necesariamente requiere un análisis más profundo sobre sus posibles orígenes.

En esto se centra precisamente este libro. Por un lado, se intenta explicar al lector, de una manera didáctica y cercana, las bases que sustentan una adecuada maduración cerebral, para luego poder entender qué puede ir mal en este proceso que explique posibles problemas de aprendizaje y/o comportamiento (primera parte). La segunda parte del libro, más extensa, se centra en analizar nuestra alimentación y el modo en que puede afectar, para bien o para mal, el desarrollo cognitivo y/o de comportamiento de niños y adolescentes. Este enfoque es, sin duda, novedoso y a buen seguro va a ayudar a muchos padres a entender mejor cómo apoyar las necesidades de sus hijos, bien sea para reforzar un adecuado desarrollo cognitivo y emocional o, en caso de existir alguna alteración, para superarla con mayor éxito.

Cómpralo y empieza a leer

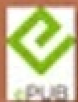
Gemma Lluch
Felipe Zayas

RECURSOS
EDUCATIVOS

Leer en el centro escolar

El plan de lectura





Octaedro
Editorial

Leer en el centro escolar

Zayas Hernando, Felipe
9788499217925
160 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Ser lector competente es imprescindible en la actualidad para satisfacer necesidades personales, actuar como ciudadanos responsables, alcanzar los objetivos académicos, lograr la cualificación profesional y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
La competencia lectora incluye destrezas muy complejas que hasta hace varias décadas eran logradas únicamente por una minoría de la población y que en la actualidad constituyen un objetivo básico en todos los niveles escolares. La magnitud de este objetivo incita a promover, en los centros, planes de lectura que impliquen a toda la comunidad educativa.
Este libro está concebido como una ayuda para elaborar y poner en marcha los planes de lectura en los centros escolares: se define el marco conceptual en el que se puede basar el plan, se dan criterios para analizar el marco contextual al que se han de adecuar las acciones programadas, se describen estas acciones y se proporcionan criterios y medios para su evaluación.

Cómpralo y empieza a leer

con〉vivencias

David Suzuki

El legado

La sabia visión de un anciano
para un futuro sostenible

Con un prólogo de
Margaret Atwood

Octaedro

El legado

Suzuki, David
9788499213446
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué diría David Suzuki, uno de los ancianos más preeminentes del planeta, si tuviera que resumir en una última clase magistral todo lo que ha aprendido durante su vida? El legado es una versión ampliada de la conferencia que pronunció en diciembre del 2009 y que constituye el núcleo de una película del 2010 titulada Force of Nature («La fuerza de la naturaleza»). Suzuki narra la fascinante historia de cómo hemos llegado, como especie, a donde estamos hoy y presenta su inspiradora visión para un futuro mejor. Durante toda su vida, Suzuki ha sido testigo de la explosión del conocimiento científico, así como del cambio enorme en nuestra relación con el planeta —la triplicación de la población mundial, una huella ecológica mucho mayor como resultado de la economía global y un enorme crecimiento de la capacidad tecnológica—. Estos cambios han tenido un efecto funesto en los ecosistemas de la Tierra y, por consiguiente, en nuestro propio bienestar.
Para resolver esta crisis, Suzuki sostiene con vehemencia que debemos darnos cuenta de que las leyes de la naturaleza tienen prioridad sobre las fuerzas económicas y de que el planeta, sencillamente, no puede sostener un crecimiento sin restricciones. Debemos admitir también los límites del reduccionismo científico y la necesidad de adoptar un punto de vista más integral. Y, seguramente lo más importante, debemos unirnos —como hemos hecho en otros momentos de crisis— para responder a los problemas a los que nos enfrentamos. Suzuki concluye diciendo que el cambio empieza con cada uno de nosotros; todo lo que se requiere es imaginación para soñarlo y voluntad para hacer del sueño una realidad.

El «legado», en esta clase magistral, contiene palabras crudas y veraces sobre el mundo en que vivimos, pero también esperanzadoras: nuestra oportunidad —si la aprovechamos — para lograr «la belleza, la maravilla y la complicidad con el resto de la creación».

Cómpralo y empieza a leer

Índice